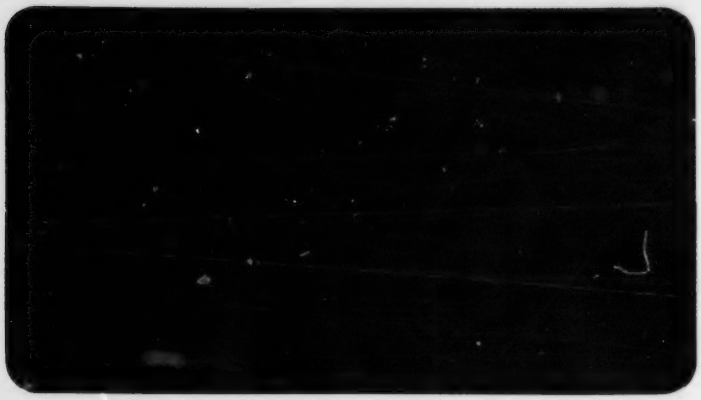
Multiculturalism and Citizenship Canada
Multiculturalisme et Citoyenneté Canada



Canada

MULTICULTURAL EDUCATION:

TRANSLATING POLICY INTO PRACTICE

The opinions expressed in this document are those of the authors and do not necessarily represent the views of the Department of Multiculturalism and Citizenship.

CAROL TATOR AND FRANCES HENRY
EQUAL OPPORTUNITY CONSULTANTS
671 MT. PLEASANT RD.
TORONTO, ONTARIO
M4S 2N2

FEBRUARY 1991

Preface

We would like to acknowledge the support of Multiculturalism and Citizenship Canada for this research project;

Tim Rees for his guidance;

Megan Bjorner for research assistance;

Michelle Ducharme for assisting in editing of the final report;
and the many educators across the country who gave unstintingly of their time.

The research for this project was undertaken in April 1989. This document was originally submitted to Multiculturalism in January 1990. It should therefore be noted that initiatives begun by schools, school boards and Ministries after 1989 are not included in the present study.

Carol Tator and Frances Henry

Table of Contents

Preface

Executive Summary . . . . . *i-iv*

Chapter 1 - Introduction *1*

1.1 Purpose of Study *2*
1.2 Research Objectives *3*
1.3 Framework *5*
1.4 Methodology *9*
1.5 Methodological Constraints *12*

Chapter 2 - The Educational Focus of Multicultural and Race Relations Policies and Programs *16*

2.1 Curriculum *16*
2.2 Assessment and Placement *20*
2.3 Staff Development *23*
2.4 Personnel Policies and Practices *27*
2.5 School-Community Relations *28*
2.6 Racial Incidents *31*

Chapter 3 - The Case Studies *33*

Introduction

3.1 Federal Government
Multiculturalism and Citizenship Canada *35*

3.2 Provincial/Territorial Ministries/Departments
A - Ontario Ministry of Education *38*
B - Alberta Education Department *42*

3.3 Boards of Education
A - Québec - The Protestant School Board of Greater Montreal *56*
B - Québec - La Commission Des Écoles Catholiques De Montreal *59*
C - Vancouver School Board *61*
D - Toronto Board of Education *66*
E - North York Board of Education *77*

3.4 Individual School Initiatives
A - The Anti-Racist School - Flemington 88
B - The Anti-Racist School - Peel and Dufferin 93
C - Calgary - SPEDS 95

3.5 The Role of Community Groups
A - Nova Scotia - Prestons and Cherry Hill 98
B - Ontario - Black Community Steering Committee 101
C - Ontario - TBE - Committee on Black Students 103

3.6 Professional Association/Federations
A - B.C. Teachers Federation 105
B - Alberta Teachers Association 108

3.7 Student Initiatives
A - Students and Teachers Opposing Prejudice (STOP) 112

Chapter 4 - From Policy To Implementation

Introduction 117

4.1 Roles/Responsibilities of Constituencies
A - Federal Government 119
B - Provincial/Territorial Government 121
C - Boards of Education 124
D - Trustees/Senior Administrators 125
E - Principals 127
F - Teachers 128
G - Multicultural/Race Relations Advisors 131
H - The Community 134
I - Teacher Organizations 135
J - Students 137

4.2 Barriers to the Implementation of Policy 138

Chapter 5 - Some Concluding Themes 142

5.1 Multicultural/Anti-Racist Debate 143
5.2 The Provinces and Territories Reviewed 147

References Cited

Appendix A - Policy Documents

Appendix B - List of Respondents

EXECUTIVE SUMMARY

This study, supported by Multiculturalism and Citizenship Canada, is intended to serve as a resource to educational institutions in the country. It provides examples of policies and programs undertaken at the elementary and secondary levels and their supervisory jurisdictions i.e., boards of education and ministries of education. The survey was designed to assess how the conceptual framework for promoting racial and cultural equity becomes translated into programs and practices. The central focus of the research was to present those initiatives that have been pursued and appear to have been effective in prompting racial and cultural equity within the major areas of the educational process including: curriculum, pedagogy, professional development, personnel practices and school/community relations.

Goals

There were two principal goals underlying this study: First, to provide, in a preliminary way, a vehicle for monitoring and evaluating the "state of the art" as it relates to multiculturalism, race relations and anti-racist education in Canada. Second, to provide a vehicle for sharing and disseminating a unique body of information which can serve as a resource to educators committed to multicultural change and racial and cultural equity.

Methodology

The methodology was multifaceted. The first phase involved an extensive consultation with key informants across the country, identifying where policies existed and programs have been implemented. Documentation was requested from all those interviewed. The documents were then analyzed. A review of the literature was done, identifying publications and other materials by both leading Canadian academics and practitioners. The results of the initial survey and the document and literature review helped determine which areas of the country would be targeted for on site visits. Respondents within ministries, boards, schools, professional associations and parent/community groups were interviewed in B.C., Alberta, Québec and Ontario. Exemplary models were identified as case studies.

Findings

In summary, based on this survey of educational systems across the country, the researchers conclude that the advent of multicultural, race relations and anti-racist educational policies and programs have not transformed most educational institutions in Canada. In large areas of the country, including entire provinces (despite the cultural and racial diversity of the population within these regions), the issues of multiculturalism

and racial and cultural equity are absent from the agenda of both boards and ministries of education. In many other regions, educational institutions are in the process of developing policies. Even where policies do exist, it appears that, in many cases, the boards have not moved in any substantial way beyond these mission statements. As long as educators resist moving beyond the concept of multicultural education as the celebration of culture and ethnicity, the educational system will fail to address the other critical issues. The findings of this research project lead to the conclusion that multicultural education, as it has been practised over the last decade, provides only a veneer of change rather than a transformation of educational processes and institutional structures. The most pressing challenge is a recognition and response to the racial barriers which permeate the educational process, impacting upon curriculum, assessment and placement, pedagogy, hiring and promotion practices and the "ethos" of the school environment.

From a more positive perspective, the study also identified and documented a number of educational institutions and organizations which have begun to respond to the systemic barriers entrenched in educational practices. These are schools, boards, ministries, professional associations and community groups which are committed to institutional and systemic change. In this regard it must be recognised that there is not a clear relationship between policy and practice. Many of the activities identified in this study

that deal with equity issues are taking place without a race or multicultural policy. The case studies included in this report describe the innovative programs and initiatives which are being implemented in many areas of the country. Within these organizations and institutions, there are a growing cadre of educators who are committed to challenging racism and who are seeking new ways of validating the history and experiences that all children bring to the school and classroom. The case studies represent exemplary models of how educational institutions can change and become more effective in meeting the challenges of a pluralistic society. The models also include examples of how parents and the community have become involved in the educational process and the powerful role many played in initiating and facilitating change.

CHAPTER 1

INTRODUCTION

Chapter 1 – Introduction

1.1 Purpose of the Study

This study is intended to serve as a resource that can direct educators to jurisdictions in the country for examples of policies and programs undertaken at the elementary and secondary school levels and their supervisory jurisdictions, i.e. boards of education and ministries of education. This cross country survey was designed to assess how the conceptual framework for promoting racial and ethnic equity becomes translated into concrete programs and initiatives at the ministry, board, division and school level in different jurisdictions. The purpose of undertaking this study was to provide in some preliminary way a vehicle for monitoring and evaluating the "state of the art" as it relates to multicultural and race relations education in Canada.

The field of multicultural education is complex. Even the definition of the term is fraught with so much confusion that at least one researcher has concluded that multicultural education "seems to mean different things to different people." The term is loosely applied to a myriad of programs and because it lacks a common

conceptual core, "confusion and contradiction permeate multicultural education."[1] For the purposes of this study, therefore, we define **multicultural education** to refer to those practices and policies developed at all levels of the educational system designed to promote racial, ethnic, and cultural equality of opportunity for all its members.

1.2 Research Objectives

The objectives of this study were:

1. To identify and examine the multicultural and race relations educational policies and other related documents that presently exist within various public agencies including: the federal government (Multiculturalism and Citizenship Canada); provincial and territorial ministries of education; boards of education; schools; professional associations and any other organizations which relate to the education of children.

2. To explore the processes of implementation of these policies developed by different educational agencies.

3. To review some of the barriers and obstacles that can impede effective implementation of equity policies.

4. To document and describe those programs, strategies and approaches that have been pursued and appear to have been effective in promoting racial and cultural equity within various areas of the educational process.

5. To provide, through case studies, models of successful programs which can be replicated or easily adapted to meet the needs of similar educational agencies in different jurisdictions.

[1] K. Mazarek, 1987 p. 4

6. To develop a vehicle for the sharing and dissemination of a unique body of information which can serve as an invaluable guide for educators committed to multicultural change.

While objectives two and three above identify the intent to explore the relationship between policy and action, the purpose of this study was far broader than simply identifying only those situations where programs and activities were directly stimulated by a multicultural/race relations policy. Many activities that deal with equity issues are taking place without a race or multicultural policy.

In this regard it must also be recognized that the relationship between policy and the implementation of programs is not linear or hierarchical. The relationship can be interactive in the sense that action can inform policy and indeed point to and provoke institutional change.

1.3 Framework

The subject of multicultural, race relations and anti-racist education in Canada is vast. Many changes are happening at different levels of the system. In the attempt to develop an appropriate framework in which to analyze and compare the policies, programs, activities and initiatives taking place in so many different places, the researchers isolated the major structural units within the educational arena which are theoretically responsible for policy design and implementation. These include: provincial and territorial ministries and departments; boards; divisions and schools. These units are in turn influenced by both federal government policies and programs, parent and community advocacy groups, and trustee and professional associations.

Provincial and territorial ministries and departments of education have the overall responsibility to devise legislation affecting the educational arena, to set policy and to create academic guidelines. Above all, they have the mandate to determine how financial, human and other resources are to be allocated to the other units within the educational system.

Boards of education are organized differently across the country depending upon demographic and regional variations. However, in the main, all have the responsibility

for carrying out plans and guidelines created by the ministries. In addition, boards play a crucial role in developing and implementing policy, allocating resources and prioritizing the many competing initiatives. This is particularly crucial in the area of multicultural education because the boards usually decide how much of their resources to allocate to such matters as curriculum review, hiring practices and establishing and empowering multicultural departments and officers.

The individual schools play an important role in the implementation of policies. The day to day decisions taken by a principal or other administrative officer often decide the direction that a school will take. With respect to practising multiculturalism, principals, and even committed teachers can often make a great impact on curriculum and other important matters. The ways in which the school relates to the community and specific groups within it are important indicators of how committed the school is to satisfying the needs of its constituents.

Trustees are also crucial in playing a decision-making role as are the various **teachers' associations and federations.** Teachers, as one of the major constituencies, have an important role to play in policy implementation in the educational system. And, finally, while not members of the education system as such, **members** of the

community have a specific function with respect to influencing and mobilizing a school to make decisions.

The study considered the roles that each of these constituencies play and how each contributes to the process of policy and program innovation and implementation. At each level, the study was designed to address a number of critical questions:

1. What kinds of changes are the policies and programs designed to bring about within a particular system?

2. Is the focus of the policies and programs limited to a change in attitudes (beliefs, perceptions, understanding), or does it also include behaviour such as skills, interactions and practices?

3. Do the policies and programs address the issues of organizational and systemic changes (e.g. curriculum assessment, pedagogy, representation)?

4. Are the policies, programs and initiatives limited to issues of cultural retention, celebration of diversity, and sharing of ethnicity?

5. Do they seek to address the problem of racism within the educational system?

6. What is the relationship of multicultural and race relations policies to other organizational policies?

7. What kinds of policies are likely to lead to positive change?

8. What conditions must exist for effective strategies and programs to be developed and implemented?

9. What barriers must be dismantled before these practices become institutionalized within the life of the institution and organization?

10. Who is responsible for change? Where should change be initiated? Who are the change agents within these systems? What are some of the facilitating and hindering forces which influence their effectiveness?

11. What, if any, monitoring and evaluation mechanisms have been used to measure the impact of both the policies and the programs?

1.4 Methodology

This study used a multifaceted approach to data-gathering.

Phase I

The first phase of the project involved an extensive preliminary consultation with key informants across the country. A telephone survey was conducted and officials in Ministries and Boards as well as leading academics were contacted. In each instance, a brief explanation of the study was provided and information on multicultural and race relations educational policies and initiatives was requested. The telephone survey was used to identify where policies existed and where programs, activities and initiatives have been developed. The survey instrument was designed to gain a general sense of what stage the various educational units were at with respect to multicultural and race relations education. The interview was also used to obtain the names of other informants. Those surveyed were asked to send all their documentary materials relating to policy and program implementation.

Phase II

The documents were analyzed and the findings were written up in survey form. Major gaps in terms of the data collection were identified and attempts were made

to seek missing materials. A draft report of this work was submitted to Multiculturalism and Citizenship Canada, including a chronology of the development of multicultural and race relations policies in each jurisdiction; key initiatives and programs; major omissions and indicators of commitment. In the revised document included in Appendix A, the summary of initiatives has been removed and incorporated into the body of this report. As a result of both the extensive telephone interviews and the documentary analyses, a number of areas in the country were identified for site visits.

Phase III

On-site visits were carried out in British Columbia (Vancouver), Alberta (Edmonton, Calgary), Québec (Montréal) and Ontario (Metropolitan Toronto). Both focus and individual interviews were conducted in each of these areas. Efforts were made to include interviews with personnel within boards and ministries and other educators and academics working directly in the field of multicultural and race relations education.

In a few instances, on-site visits were made to schools. Efforts were made to try and speak to members of community groups involved directly in these issues. Following this process, all the interview data was analyzed and a large collection of additional

documents were reviewed. Out of this analysis were drawn the case studies included in Chapter III. It was hoped that models of programs from almost every province and region would be included as case studies as well as examples from both urban and rural communities. However, this was not possible, (the reasons are outlined in the next section of this report), and the criteria upon which the selection was based had to be somewhat modified.

1.5 Methodological Constraints

There were a series of limitations encountered in undertaking this national study of multicultural and race relations policies and programs within the educational systems across the country.

They were the following:

1. In many regions and provinces in Canada, there are virtually no multicultural and race relations initiatives either in terms of policies or programs at either provincial or board levels. We were unable to identify any significant level of activity in the area of multicultural education in Newfoundland and Prince Edward Island. In both New Brunswick and Nova Scotia, there was minimal activity.

2. In a number of other jurisdictions, educational institutions have recently completed the first step in a change process i.e. the identification of need. For example, the Winnipeg School Division and the Montreal Protestant School Board had just completed comprehensive surveys and task force studies on multicultural and race relations.

3. In attempting to track so many areas of the educational process (curriculum, assessment, pedagogy, staff training, hiring practices, immigrant student provisions, management of racial incidents), it was impossible to examine each area in depth in those boards and ministries with a fairly high degree of activity.

4. There is a critical lack of documentation, particularly as it relates to the implementation of policies. There is almost no attempt to track or document the changes which result from multicultural and race relations policies. The reasons for this gap are identified in the discussions about the role of the multicultural and race relations consultant.

5. The absence of monitoring and evaluation mechanisms means that few educational agencies have attempted to systematically analyze and measure the impact of the changes in policies and programs. There is very little sense of the concrete outcome of these initiatives on the attitudes and behaviour of students and staff, on the organizational climate and on institutional practices and priorities.

6. The researchers did not have an opportunity to speak to students, parents and community groups (with a few exceptions) to learn directly of their perspectives and experiences.

7. Given the limited documentation related to implementation, information about the effectiveness of initiatives and programs is limited to the subjective observations of those who are directly involved in the development or management of these programs.

8. Perhaps the most significant constraint in examining the ways in which educational systems are dealing with diversity is the lack of a clear conceptual framework and terminology. There is enormous confusion and ambiguity in the language which is used, as well as a lack of clarity with respect to the significant distinction which underlies the words. The vocabulary includes the labels of multiculturalism, intercultural and cross cultural education, race relations, racial and ethnocultural equity, and anti-racist education. These words are more than labels. While these concepts may share some common assumptions, they differ with respect to how the problems are defined, how the goals are articulated and which actions are required. In some provinces, such as Manitoba and Nova Scotia for example, the umbrella concept of Human Rights education often includes culture, race, and gender equity issues.

9. While this project was designed to trace and document the impact of multicultural and race relations policies across the country, there is an unrepresentative focus on Ontario, particularly in the case studies. This survey identified the focus of activity in the field of multicultural education to be centred in Ontario. Most educators in other provinces recognize the leading role that educational institutions in Ontario have played. Many acknowledge the fact that they have been strongly influenced by the work being done in Ontario in this field. The report strongly reflects this phenomenon.

10. The selected sampling of case studies presented in this report is simply a representation of the kinds of initiatives that are being undertaken across the country. Time and fiscal constraints did not allow for the kind of intensive research required to provide a complete and comprehensive identification of every activity that is occurring in this field. And spatial constraints limited the number of case studies that could be incorporated into this report.

11. There are no references to multicultural policies or programs within post-secondary educational institutions and specifically no examination of in-service training at this level. These critical issues are part of another study commissioned by Multiculturalism and Citizenship Canada.

CHAPTER 2

THE EDUCATIONAL FOCUS OF MULTICULTURAL AND RACE RELATIONS POLICIES

Chapter 2 – The Educational Focus of Multicultural and Race Relations Policies and Programs

While educational institutions vary enormously in the range of issues and concerns relating to multicultural, race relations and anti-racist education, there is a growing consensus that the priority areas include: curriculum, assessment and placement, staff development, pre-service training of teachers and administrators, personnel policies and practices, school/community relations and incidents of racial harassment.

2.1 Curriculum

From the perspective of the educational institutions themselves, the issue which has been the focal point of multicultural and race relations policies and practices has been the curriculum. Over the last few years, ministries, boards and individual schools have been involved to varying degrees in numerous initiatives which relate to the curriculum. One of the most commonly used strategies is the development of guidelines for identifying bias in textbooks and other learning materials. The intent of removing bias is to reduce the likelihood of negative attitudes developing towards groups. Ministries in Alberta and Ontario, as well as publishing houses, have produced comprehensive documents which are designed to assist publishers and authors in analyzing their publications for bias. The booklet produced by the Ontario

Ministry of Education contains basic principles and suggestions for developing multicultural materials that can be used as guidelines for detecting cultural or racial bias in existing materials. Alberta Education uses their document as an internal reference to help analyze and evaluate all curriculum materials that are produced by the Ministry. Several boards have also produced guidelines or are presently in the process of doing so.

A serious weakness in the approach currently used by most educational institutions is the view that multicultural curriculum is an additive rather than an integrative process. Projects are developed which focus on food, festivals and folklore but which fail to relate to the rest of the curriculum. There are very significant limitations to this approach. In the first instance, providing superficial information about cultures by a person who is not from that culture or who has no real expertise hardly contributes to a significant learning experience, nor does it necessarily lead to increased knowledge, skills or understanding. An examination of some of the activities developed by teachers and boards reveals a superficial approach which could potentially lead to the very opposite of the results intended. An example of a positive alternative to the ad hoc, project or special event approach, is the North York Board of Education's "Role of the Reader" program. In this program, the Language Arts and English curriculum at both primary and secondary levels is

significantly transformed by systematically including and integrating a range of diverse writings by novelists and poets who reflect the history and experiences of non-western cultures. The intent of integrating such material is the expectation that children who are not members of the group will evaluate the group more positively and those who are members of the group will develop pride in their heritage. The program also includes the voices of Canadian writers whose work has been influenced by their own unique cultural experiences and their relationship to the dominant culture. The Role of the Reader is part of a program to assist teachers in identifying racial and ethnic bias in literature and to use that to further anti-racist education in the classroom.

The curriculum needs to acknowledge cultural and racial differences within the human population. Moreover, students need to be taught to accept the principle that different points of view may be equally valid. To address this, a set of modules have been developed by Alternatives to Racism in Vancouver that are being widely used in school boards like Vancouver, Burnaby and Surrey. Each module develops age appropriate cognitive and perceptual abilities that are inversely related to prejudice.

Integrating multiculturalism and anti-racist education into the curriculum means that the teaching of history needs to be reassessed in terms of the ethnocentric bias which has dominated much of the teaching of this subject in Canadian classrooms. As Enid Lee, former race and ethnic relations officer to the North York board states: "We

need to remember that history by and large is the history of a particular group of people in the society arising from their experience, their point of view. And history generally speaking, has been the history of White men." [2]

An example of a school board's positive response to this kind of challenge is the Regina Public School Board's decision to remove at least three Canadian history textbooks from school libraries which depict Native Canadians as savage, barbaric and merciless killers. The chairperson of the Regina Indian and Native Education Council said in reference to these teaching materials: "It's poisonous material and constitutes hate literature." [3]

Another example of an integrative approach within a school is the Flemington Public School model in North York and the Park Dufferin Public School in the Toronto Board of Education where all aspects of the curriculum are permeated by the concepts of multicultural and anti-racist education (see case studies).

On the other hand, the teaching of a separate optional course on Canada's Multicultural history as is done in many high schools in Ontario, communicates a strongly negative message, despite the good intention that led to the development of this course. It suggests that the contribution of racial and cultural minorities is

[2] E. Lee, Interview, June 1989

[3] H. Lala, Curriculum Specialist, Toronto Board of Education. Interview, June 1989.

outside the mainstream of history and is, therefore, offered as an optional learning experience.

A further example of an integrative approach to curriculum is the work being done by the Native Project Unit of Alberta Education. A series of textbooks, teaching guides and other resources are being developed for the primary division's social studies curriculum. This exemplary model combines many of the critical ingredients of a multicultural and anti-racist approach. The unique dimension of this program is that the development of these curricula is being done as a collaborative process involving the community, local schools, boards of Education and Alberta Education. Native parents and teachers have worked together to develop and publish the textbooks and support materials.

2.2 Assessment and Placement

The overwhelming evidence based on the research literature, task force reports and the collective voices of the community and parents articulated in forums across the country, suggests that the most urgent and pressing issue confronting multicultural education is the assessment and placement of immigrant and visible minority children. Our research indicates that educational agencies, with few exceptions, have not really

begun to seriously address this issue. The problem is succinctly summed up by John Kehoe in A Handbook for Enhancing the Multicultural Climate of the School: "It is a fact rarely accepted that there is less wrong with the learner than with the process and institutions by which the learner is taught."[4]

The major issues which are generally identified as working against a just and objective evaluation of immigrant and visible minority students include:

a. Informal assessments based on the teacher's own culturally determined norms and expectations of children which have a significant influence on student achievement and ultimately impact placement decision.

b. Placement is inflexibly permanent, when coupled with assessment carried out too soon after a student's arrival in the system by inexperienced testers using culturally biased instruments.

c. Placement decisions are frequently made without the direct involvement of informed parents.

d. Those involved in assessment and placement decisions including teachers, counsellors, psychologists and social workers, frequently operate without cross cultural and race relations knowledge and skills.

In our survey of educational institutions, there are signs that some boards of education - such as the public boards in Toronto, the North York, Ottawa and Vancouver - have begun a process to address the above concerns. It appears that

[4] J. Kehoe, 1984 p. 14

the major catalyst to action in this area is the mobilization of parents in the community. The Toronto and North York boards' Black Parents/Community Advisory Committees demonstrate the critical role that these groups play in the change process.

2.3 Staff Development

A number of boards of education have invested resources in the development of a variety of training opportunities for their staff. These have varied from Board-wide events that are intended to raise awareness, to training events that are for skill acquisition for specific groups such as teachers, principals, school/community liaison officers, or multicultural/race relations officers. These commonly take the form of a single event, a one half day or a full day professional development workshop. However, over the last number of years, some Ontario school boards have offered a more substantive training program; some of which are sustained for five to ten days and are conducted over a period of several months.

In January 1990, the Vancouver board began piloting a training program for managers modelled on the Kingswood Program developed by Metro Toronto's Multicultural and Race Relations Department.

In addition to the training provided by school boards, there are a variety of training opportunities targeting educators and provided by agencies outside of the formal educational hierarchy. These include workshops and conferences sponsored by community-based race relations and multicultural associations, workshops and

seminars sponsored by human rights commissions and other government departments in several provinces, and training institutes in human rights education sponsored by the Canadian Human Rights Foundation.

In Ontario, there is a growing emphasis on providing educators with the knowledge and skills to analyze and respond to racism in the boards, schools and classrooms and to identify the consequences of bias on the educational experiences of students. A recent anti-racist conference sponsored by the Toronto Board of Education, attracted more than 300 educators from across Ontario. Many others were unable to participate because the conference was oversubscribed. Some of the major issues which anti-racist training addresses include:

a. Examining the historical roots and contemporary manifestations of racial prejudice and discrimination in Canada.

b. Exploring the influence of race and culture on one's own personal and professional attitudes and behaviour.

c. Identifying and counteracting bias and stereotyping in learning materials.

d. Dealing with racial tensions and conflicts.

e. Identifying appropriate anti-racist resources to incorporate into the curriculum in different subject areas.

f. Developing new approaches to teaching children using varying cognitive approaches to diverse learning styles.

g. Identifying appropriate assessment procedures and practices.

h. Assessing the hidden curriculum and making it more inclusive and reflective of all students' experiences.

i. Ensuring that personnel policies and practices are consistent with equity goals and that they provide managers with the knowledge and skills to complement equity programs.

Perhaps the most serious inadequacy of the present training programs in Canada is the absence of any form of monitoring and evaluation of their effectiveness and outcomes. Only one board in Canada has attempted to assess the impact of the training process on the participants of the program. In 1989, the Metro Separate School Board conducted a limited evaluation study of their staff training course which has been provided to the board's staff since 1984.

One further concern which is being addressed in another study carried out by Multiculturalism and Citizenship Canada, is the inadequacy of pre-service training, especially as it relates to race relations and anti-racist education. At this time, it

appears that faculties of Education have failed to provide in any systematic way appropriate learning opportunities which would equip teachers with the knowledge and skills necessary to deal with the challenge of racism inherent in many educational policies and practices.

2.4 Personnel Policies and Practices

One of the most significant challenges confronting educational agencies across the country is the inadequate representation of racial and cultural minorities and appropriate employment practices to redress this imbalance. Many boards include in their policy documents brief equal opportunity statements which simply reflect the institution's commitment not to practice overt discrimination. This approach will do little to reduce or dismantle the pervasive and systemic barriers to equal employment opportunity; nor will it result in racial and cultural equity within the areas of recruitment, hiring and promotion, performance evaluation, training and career development.

There are many key ingredients to an effective employment equity program, some of which are more fully discussed in the descriptions of the case studies. Some include:

a. Undertaking a workforce audit or a collection of data which provides a profile and analysis of the current racial and ethnocultural composition of the board's staff and their positions.

b. Undertaking a monitoring mechanism for identifying "who seeks the work", that is, a survey instrument designed to determine whether a qualified pool of minority applicants have sought positions.

c. Developing a comprehensive equity plan of action which is communicated to both personnel and the community.

d. Assigning adequate and appropriate staff and resources to achieve the goals of the program and to ensure accountability.

e. Reviewing existing personnel policies and practices such as recruitment, selection, promotion and training.

f. Ensuring the interview teams for the board's staff positions are trained and skilled in equity issues.

g. Establishing effective mechanisms for appealing discriminatory practices.

h. Creating mechanisms for regular feedback to staff and community relating to the implementation of the employment equity policy.

i. Providing appropriate training opportunities to prepare managers to function effectively within a multiracial, multicultural work force.

j. Providing appropriate career development opportunities for racial and cultural groups.

k. Examining the role of the union and the collective agreements in advancing equity for racial and cultural minorities.

2.5 School/Community Relations

It has been argued that minority students will be empowered in the schools to the extent that their communities themselves are empowered through their interactions with the school.[5] Does this analysis suggest that group pressure and mobilisation of

parents is necessary precondition for good multicultural education? While their effectiveness in getting minority group demand for policy formation and implementation heard cannot be underestimated, there are several immigrant groups which are neither mobilised (sometimes due to smaller numbers) nor vocal. This factor should not inhibit development of appropriate and effective multicultural programs and initiatives.

Moreover, Canada's educational institutions have, for the most part, failed to understand the important and positive role that parents and the community can play in the learning process of students. They have failed to encourage and promote a school/community relationship in which parents feel they have meaningful access to the school and an active involvement in the education of their children. The sense of alienation, isolation and exclusion is experienced more acutely by visible minority and immigrant parents.

However, as several of the case studies demonstrate, there are important exceptions to this general criticism which can serve as examples of how boards and schools can use the available expertise and resources of parents and the community. The case studies of the North York and Toronto boards of education and the Alberta Native Education project demonstrate the powerful advocacy role that external

[5] J. Cummings, 1986

constituencies can play in not only identifying the issues, needs and barriers, but in contributing directly to the educational process and its outcomes.

While parents will continue to assume the role of advocate in growing numbers (especially in relation to issues of acute concern such as streaming and placement), the obstacles to effective community participation are considerable. As Dr. Mavis Burke, Special Advisor on Race Relations in the Ontario Ministry of Education points out, the advocacy role has become more difficult today. She suggests: "In past years, a rudimentary level of public demonstration served to relay to school authorities and politicians in urban areas the views of racial minorities on particular issues. However, a different level of sophistication is now required and community efforts will have to recognize this fact."[6] What Dr. Burke and groups such as the Black Consultative Advisory Committee to the two Toronto boards clearly understand is the fact that community intervention must be soundly based on knowledge of the system and accurate documentation of the problems. Many community efforts have resulted in no change because they did not recognise the power of collaboration of school and community.

Effective advocacy today begins with awareness of where the key organizational entry points are; where and with whom in the hierarchy to lobby; and knowledge of one's allies. It also involves an analysis of points of possible resistance. If the community

[6] Currents: Readings in Race Relations, Vol. 4. #4, Winter 1987/88

is to be effective in their efforts to influence educational institutions, they must not only mobilize their resources, but that mobilization must be within the context of a carefully constructed plan of action which can be sustained over a long period of time.

2.6 Racial Incidents

Racial and ethnocultural harassment is often written on the daily agenda of students of Black, Asian, Native and other ethnocultural backgrounds. It can involve verbal or physical harassment between students, teaching and non-teaching staff, administrators, etc. It is manifested in racist name calling, ethnic jokes and slurs and graffiti. Whether it is subtle or overt, such incidents are inimical to a positive learning environment. For this reason, most boards and ministries include a section in their policies on the handling of such incidents. Many policies are accompanied by a separate document which contains guidelines for procedures that clearly inform staff and students how to respond to incidents of racial/cultural harassment.

CHAPTER 3

THE CASE STUDIES

Chapter 3 – The Case Studies

Introduction

The selection of exemplary models of initiatives or "case studies" was guided by a number of factors. First, these programs are not viewed by their agencies as isolated interventions or as an ad hoc activity. Rather, they have been developed within a broader range of principles and within a carefully constructed framework. Secondly, while many of these initiatives have not been formally evaluated, there is a strong consensus within various constituencies that there has been some significant and positive impact. Thirdly, while these initiatives are designed by and for a particular ministry, board or school, there are elements which can be replicated by other similar organizations. Fourthly, efforts were made to identify examples of programs from a wider range of different constituencies in various regions, although this proved to be a difficult criterion to sustain. In the final analysis, the guiding principle underlying the selection of the case studies was that the models chosen reflected an innovative and replicable approach to the central goal of multicultural education; that is, creating educational equity for all students within the educational system.

It is important to note that the descriptions within each case study are not an exhaustive study of the program, but rather are designed to provide the reader with an overview of the major components and key ingredients.

3.1 The Federal Government of Canada: Multiculturalism and Citizenship

The Government of Canada has put into place a national legislative and policy basis for the development of a pluralistic and equality seeking society through the *Canadian Multiculturalism Act.*

The Act states that the multiculturalism policy of Canada is "...designed to preserve and enhance the multicultural heritage of Canadians while working to achieve the equality of all Canadians in the economic, social, cultural and political life of Canada."

The Government of Canada, working in partnership with educational organizations, individuals, provincial/territorial and local governments through the departments/ministries of education and school boards, assist in the development of the multiculturalism in education projects that are aimed at eliminating the barriers to educational opportunity and meeting the special needs of minority students so that each child will be able to participate fully in all aspects of Canadian life.

The department's initiatives cover a broad range of activities including support for applied research, review of curriculum and development resource materials for

teachers, professional development activities such as in-service training for teachers and other staff, special programs in educational institutions that facilitate minority access to these institutions and development of community outreach programmes to enhance their involvement in the educational process. Examples of initiatives supported by Multiculturalism and Citizenship Canada are:

* the development and publication of anti-racist curriculum materials, i.e. *Alternatives to Racism* teacher's guide and student handbooks for the primary level;

* in-service training on racism and multicultural education for teachers, administrators and staff, i.e., the Protestant School Board of Greater Montreal or Seven Oaks School Division of Winnipeg;

* development of community outreach strategies, i.e. Harambee School Support Program to create conditions for effective communications between Black students and parents and the school system, including cross-cultural training to teachers dealing with Black students.

* assisting students in dealing with racism, i.e. national tour of Headlines Theatre to involve high school students in interactive theatre by examining racism using a power play process;

* summer training session for teachers in the area of human rights and anti-racist education (e.g., Canadian Human Rights Foundation);

* research to investigate the extent to which Canadian colleges have made multiculturalism an integral part of their missions, goals, objectives, policies, programs and services. The Association of Canadian Community Colleges will develop an information base to assist colleges to modify and expand their program.

* development by George Brown College of a model kit on counselling in a multicultural context to be used by counsellors;

* development of policies and strategies for incorporating multiculturalism and race relations issues into the accreditation and training of social workers in Canada (e.g., Canadian Association of School of Social Work);

* publication of catalogues, research and other educational materials about our ethnocultural communities;

* creation of endowments at Canadian universities for the establishment of programs or chairs of ethnic studies such as the University of British Columbia Chair of study on multiculturalism in education;

The policy of the federal government is to 'continue to forge partnerships with educational institutions at the school board and post-secondary levels, with national and community organizations, provincial/territorial and local governments to create the necessary conditions to enhance the academic success of minority students, to ensure that educational institutions reflect and respond to diversity and to educate all students for life in a multicultural society."

3.2 Provincial/Territorial Ministries and Departments

A) Ontario Ministry of Education

The Development of a Policy on Race and Ethnocultural Equity

Background

In March 1986, the Ontario Ministry of Education sponsored a provincial conference on the topic of race and ethnocultural equity. The conference brought together 800 educators, students and community representatives from school boards across the province. At the conclusion of the conference, the Minister of Education announced the formation of a provincial advisory committee.

Mandate

The provincial advisory committee was established to provide input "so that the commitment to develop a generic provincial race relations policy that will serve as a model for all school Boards in Ontario can be discharged." At the same time, the Minister asked school boards in Ontario that have not adopted race relations policies to "very carefully assess the contemporary reality in which they now find themselves and to develop policies that they deem appropriate for their school, their board and their community."

The advisory committee was made up of a cross section of representatives from the ministry, boards of education, the Ontario Teachers Federations, community and home and school associations. They worked for several months to draft a policy and a series of guidelines and strategies to assist boards in developing and implementing racial and ethnocultural equity policies. In addition, the committee set out to place concepts such as multiculturalism, race and ethnocultural relations and anti-racist education in their historical context as an aid to their proper use in equity policy development. The final document includes an outline of an implementation plan and a checklist for a monitoring process.

The report embodies the findings and recommendations of the committee in each of the following areas of concern:

1. Leadership: This refers to the critical role of school principals, superintendents, trustees and teachers in the development of policies to eliminate racism.

2. School Community Relations: School boards need to take affirmative steps to ensure the active participation of racial and ethnocultural minorities in the development of equitable educational policies and practices.

3. Research: School boards are urged to examine the research that has been undertaken in race relations and anti-racist education as a prelude to giving appropriate weight to equity policy issues in any local studies.

4. Curriculum:

- School boards are encouraged to develop and implement equity policy criteria to govern the creation of all curriculum guidelines and the selection of all instructional materials or resources used by the board.

- School boards are urged to develop procedures to review current curricula for racial and ethnocultural bias and to help students to analyze the historical and contemporary forces that contribute to racism in Canada.

- The ethic of equity must permeate both the explicit curriculum and the hidden curriculum which includes school calendars, celebrations, assemblies, concerts, bulletin boards and displays.

- Boards should establish a process to ensure that the experiences of diverse racial and ethnocultural groups in Canada and globally, permeates all areas of the curriculum.

- Boards should provide Heritage Language programs in both elementary and secondary schools recognizing that they are an important and integral part of the educational experience.

5. Personnel Polices and Practices: Boards are encouraged in conjunction with their employees and their school/ community to develop equitable criteria in areas of employee evaluation, hiring and promotion with a view to ensuring the removal of all institutional barriers to equal employment opportunity.

6. Staff Development:

. School boards are encouraged to include criteria for appropriate staff training in the areas of race and ethnocultural equity.

. Staff training in anti-racist education can better help educators to work to change discriminatory behaviours, institutional practices and biases that impact negatively on the learning process.

. Combatting racism in the schools requires the cooperation and participation of trustees, principals, superintendents, directors, guidance counsellors, social workers, psychologists, support staff, etc.

7. Assessment and Placement: School boards are encouraged to put policies in place to monitor the assessment and placement of children; to facilitate the involvement of parents in the process; and to assess the equity of student services.

8. Guidance and Counselling: Guidance and counselling is recognized as an area of critical importance and therefore boards should promote the development of cross cultural counselling skills and also develop equity policy criteria for the review of streaming, assessment, career guidance and placement.

9. Racial and Cultural Harassment: Boards are urged to draft policies which enable any constituent of the board to deal decisively with any incident of racial/ ethnocultural harassment.

Outcome

October 1987, the report of the advisory committee was distributed to educators and community groups who were asked to "study and validate the draft document." Respondents were asked to provide written reactions and suggestions to the ministry

by February 1988. In addition to responses from individuals, groups and organizations, the results of seven regional working conferences were included in a synopsis working paper prepared by the Ministry of Education.

A related ministry document has been released for validation. The draft document entitled Changing Perspectives: A Resource Guide for Race and Ethnocultural Equity, K-13 is designed as a resource to help Ontario educators "create a learning environment and learning opportunities that are permeated by the principle of equity for all. A number of strategies are outlined in this guide which are designed to help principals, teachers and support service staff, work together with parents and community groups to offer learners an education suited to the needs of a multicultural, multiracial society."[7]

B) Alberta Education Department

At the provincial level, Alberta has shown some dynamic leadership in the development of multicultural educational initiatives. The department was guided by the work of the Ghitter Commission on Intolerance established shortly after the Keegstra affair.

One of the major programs sponsored by the ministry is the Native Education Project.

i) Native Education Project – Mandate

1. To increase the attendance, achievement and parental involvement in the education of Native children, Alberta Education provides funding to school boards to create meaningful partnerships between Native peoples and school boards through the establishment of local parent/school committees and the employment of Native teachers, counsellors and tutors.

2. To increase the quality and quantity of learning resources about Native peoples to be used by all students, Alberta Education supports the establishment of collaborative partnerships between the ministry, school jurisdictions and Native groups to produce curriculum and support materials.

Program Description

a) Curriculum Materials

A series of excellent social studies textbooks, teacher guides, videos and bibliographies are being developed using a unique model of consultation and collaboration. These resources, which are to be used by grades K-7, fulfil a two-fold

purpose. First, to assist Native children to learn about their own culture and second, to serve as a bridge to the broader community enabling all children to develop an awareness and respect for Native culture.

Each of the eight projects resulting in eight different sets of curriculum documents is led by a steering committee made up of Native parents groups, Native counsellors, Native students, members of local reserves or band councils and other elders. The textbooks and other learning materials are primarily researched and written by Native individuals, substantiated by the local school board and guided by the steering committee. The committee works closely with the curriculum branch of Alberta Education to ensure that the materials are structured to fit the pedagogical approach outlined in the *Alberta Curriculum Guide.* They are therefore considered basic curriculum texts, and not just recommended supplementary resources. The school boards/divisions which are directly responsible for the coordination and administration of these projects hold the copyright to the materials. All the materials are validated by Native community councils and other appropriate groups in the community.

The impact of these curriculum materials is being evaluated and documented by Alberta Education over the next two years.

Examples of these learning resources include: Sacred Reserve: An Indian Community, grade 2; Annette's People: The Métis, grade 4; and The Winds of Change: Indian Government, grade 6. Teaching guides are available with most of the curriculum materials.

ii) Native Education Project – Medicine Hat

The Native families of Medicine Hat, working with both city school districts, initiated a Native Education Project. A Native education resource person was hired whose role was to work with Native parents to become more involved in the education of their children. In addition, this project was responsible for the development of Annette's People – a grade 4 text. The project hopes to have a Native teacher for at least one year to do in-service training with the teachers of both Medicine Hat school districts to ensure the effective use of the materials, books, and resources produced by the project.

iii) Native Awareness Workshop and Leader's Guide

The Native Education Project and Access Network have produced a written guide and videotapes to be used by workshop leaders to help plan, organize and facilitate

a workshop on Native awareness. It is designed for teachers working with students at all levels. It can also be adapted for use by administrators and trustees. A variety of instructional tools and approaches are used including videos, overheads and handouts.

iv) Bibliography of Native Education Resources for Elementary, Junior and Senior Schools

The Native Education Project has produced an extensive annotated bibliography of resource materials. There are 250 entries of both written and audio-visual materials. All of the resources have been evaluated under the Native content analysis procedure. The bibliography will be updated to include 100 additional resource materials.

v) Hiring of Native Staff

Two other major thrusts of the Native Education Project are to create role models for Native children within their educational environment and to create opportunities for meaningful relationships between the school and the community as partners in the education of children. To keep and achieve both these objectives, funding has been

provided to hire Native people as tutors, counsellors, teachers, teacher aids and home/school liaison workers. No school division can access these funds until a Native parents' group is established within the school.

C) Bilingual Education

Mandate

In December 1988, Alberta unveiled a new Language Education Policy. The Policy supports the principle that acquiring a second language through partial immersion or through the "core" program approach is worthwhile and desirable for Albertans.

Program Description

The Bilingual Language Program authorized the use of Ukrainian and other languages as a language of instruction. Up to 50% of the school day from grades 1-12 can be used for instruction in a second language. Locally developed bilingual programs have been developed at Junior and Senior high school levels in Arabic, Hungarian, Polish, Mandarin, Hebrew, Ukrainian, Cree and Blackfoot. The

Edmonton catholic school board offers Polish and Ukrainian language programs in grades one to six; Cree in grades seven to nine.

Alberta Education is presently developing major projects to develop basic learning resources for Ukrainian Language Arts in grades one to twelve, and a curriculum program for Cree and Blackfoot from kindergarten to grade nine. However, as yet, there are no learning resource guides for the other language groups. The lack of curriculum materials and clear guidelines, as well as trained teachers, presents significant limitations to the present program.

D) Study of ESL Programs

Program Description

Alberta Education has undertaken a study of English as a Second Language (ESL) programs across North America and in other English speaking countries. The research is aimed at evaluating different approaches to ESL students in order to determine what models are most effective in assisting in the linguistic and cultural integration of these students. The study includes an evaluation of assessment tools.

E) Curriculum Resources

i) Promoting Tolerance, Understanding and Respect for Diversity

This monograph for educators was developed in 1984 in response to the recommendations of the Committee on Tolerance and Understanding following the Keegstra affair. The sample lesson plans in the document are designed "to promote desirable attitudes and behaviours in students." The lessons are intended to develop self-esteem; to emphasize similarities and accentuate the positive; to encourage students to view a situation from the perspective of others; and to promote sharing.

The sample lesson plans can be adapted for use in a variety of subject areas and at a number of grade levels. Teachers can change and modify the lessons to meet the specific needs of their students. The monograph includes checklists for teachers and schools to help teachers and other staff evaluate their efforts "to promote tolerance, understanding and respect for diversity in the classroom." There is also a bibliography.

ii) Career and Life Management – Teaching Resource Manual

This is a compulsory course for all Alberta high school students. The objective of the course is to develop students' ability to think and communicate on issues that affect

their daily lives. As an optional component of the course, a 25 hour module has been developed entitled Cultural Bridges. It is a support document for teachers to use in helping students consider and explore the 'advantages, choices and challenges of multiculturalism." The module is designed so that it can be adapted to meet the needs of any group of students. This optional module is fully integrated into the core career and life management curriculum. The five themes explored in this unit include:

Building Cultural Foundations;
Self-Assessment;
Improving Personal Well-Being;
Personal Relationships Among Cultures;
Choices and Challenges

iii) Curriculum Guidelines for Resources

Beginning in 1983, curriculum resources produced by either the ministry or external publishers go through an auditing and evaluation process. Tolerance and understanding guidelines have been developed by the ministry as an auditing instrument for all "sensitive resources." There are two independent audits. Classroom teachers who have been given training to identify bias review all publications and analyze the words, pictures, general content and emphasis. The specific guidelines include:

* Do program documents and supporting materials contain either implicit or explicit statements, or examples which promote tolerance, understanding and respect for individuals and groups?

* Do the program documents and supporting materials help each student to nurture a personal positive self-image by taking an essentially positive approach to human similarities and differences?

* Do the program documents and supporting materials implicitly and explicitly promote the skills of critical thinking and their application in judging people and their actions?

The Alberta Department of Education has developed a number of unique programs. Among the major ones are the Bilingual Education programs and the Native Education projects. While a number of innovative initiatives in Native education have taken place in other jurisdictions, the distinctiveness of Alberta's revolves around its involvement of the Native community. The ministry has built a carefully constructed partnership between itself and the community. Much of the designing of programs and resources as well as the evaluations of programs are done by members of the Native community working in consultation with the ministry. Part of the effectiveness of the programming clearly relates to the intense involvement of the groups in the Native communities. The Native Education Project has already served as a model for other jurisdictions and the Bilingual Education Program is also being carefully examined in other areas of the country.

3.2 (c) Northwest Territories Department of Education

Of the total school population of 13,452 in the Northwest Territories only 4,052 are non-Native. The Department of Education has instituted a number of initiatives in pursuit of developing an indigenous, culture-based school system.

(i) Community Participation

Consultation and community participation to ensure a greater level of input and control by the people of the Northwest Territories has been an underlying objective of many of these initiatives. An extensive process of consultation is presently underway to review the Education Act.

Organizational development efforts has led to the establishment of a Curriculum Advisory Council with representation from such organizations as the Inunaluit Regional Corporation, the Inuit Cultural Institute, and the Dene Cultural Institute. Other organizational development efforts have led to the establishment of the N.W.T. School Trustees Association, and a number of divisional boards of education that have the support of band and tribal councils.

Initiatives such as the School Community Counsellor Program, increased special needs programs, the Artists in the Schools Program, Community Parent Support Teams, and alternative programs like the Community Occupational Program and the Senior Practical Program have been established to promote parents' involvement in their children's education. The Student Support Division supports a public information strategy to remind parents of the valuable role they play in the education of their children, and has developed a kit to help parents prepare their children for their first years in school.

(ii) Curriculum

Recent initiatives include the development of a series of three-credit (75 hours of instruction time) Northern Studies courses designed to give Northwest Territories high school students knowledge, understanding and appreciation of the historical, cultural and social foundations of their northern society; to help them appreciate the importance and uniqueness of the Northwest Territories as a distinct region in Canada and in the world; and to promote informed, rational and tolerant citizenship in a rapidly changing northern society. Northern Studies is approved for use at the grade 10, 11 and 12 levels in Northwest Territories schools and is a compulsory requirement for high school graduation.

The Artists in the Schools Program enhances the fine arts curriculum by giving students hands-on experience and the opportunity to meet and learn from artists and craftsmen working at the local and regional levels. An emphasis is on helping students appreciate the contribution that northern artists make to the economy of their communities.

The Dene Cultural Institute was contracted to develop a Dene Studies document, and the Inunaluit Regional Corporation was contracted to write grade six textbooks on the history of the Inunaluit, to support the new Social Studies curriculum.

A Land Claims Unit to support the Social Studies curriculum for grades five to nine is also being produced.

(iii) Aboriginal Languages

In 1988/1989 almost half the student population was receiving Aboriginal language instruction in either a first language program, or as a second language.

Recent efforts have focused on teaching and learning for Aboriginal language staff. Training in carrying out research with elders resulted in the collection and

organization of much priceless information to be used for language and culture programs.

A northern/Native literature pilot project has recently been introduced to identify culturally relevant materials for junior high school students and to find ways to increase parental involvement in student's language activities.

3.3 Boards of Education

A) Québec: The Protestant School Board of Greater Montreal

The Multicultural Student Survey

Background

From 1971 onwards, the PSBGM has been concerned with the issues of multicultural education and specifically with the needs and problems of Black students within their system. Their concern with Black students was stimulated by the lobbying and advocacy of a group of concerned Black teachers working within the system. The Board of Black Educators was appointed to monitor the system with respect to the participation of Blacks within the system, both students as well as teachers and administrators. Several committees working out of the PSBGM have been formed and a task force report was issued in 1988. A policy document was produced in 1988 and a series of workshops were implemented to support its implementation. As part of its ongoing activity in multicultural education, the PSBGM sponsored a "multicultural student survey" in 1986-87.

Mandate

The student survey was part of a larger study of multicultural education carried out by this Board. This survey of the students within the system is the first, if not the only study of its kind done in the country in that it collected a large sample of responses to a very detailed questionnaire distributed in every secondary school in the system. Its uniqueness lies in the fact that it includes student perceptions of their own group as compared to a wide variety of other ethnocultural groups. Its objective was to aid in the improvement of educational services in the PSBGM schools.

Program

The survey was administered to students in high schools. The specially designed questionnaire had three sections. Section A asked for information about the student: age, sex, date of birth, schools attended, place of birth, languages spoken, ethnicity, religion and finally, grades earned in selected subjects on the last report card. Section B was concerned with the ways in which the student interacted with teachers and other students and their general level of adjustment in the school context. Section C set out to evaluate how students felt about their own cultural or racial group as compared to members of other groups. The technique used to compare

results was the ways in which students felt about six sets of opposite adjectives: "your cultural group is kind ----- cruel, friendly ----- unfriendly" as compared to Blacks, British, Chinese, East Indian, French, German, Greek and a number of other ethnocultural or racial groups.

The concept of a comprehensive student survey using an innovative questionnaire is worth noting as a serious attempt to deal with student responses to multicultural issues.

B) La Commission Des Ecoles Catholiques De Montreal

Background

The Montréal Catholic School Board has developed a policy and an action plan which focuses on the promotion of intercultural relations, equal opportunity for students and staff and the prevention of all forms of racial discrimination.

Mandate

The central aim of the board is to encourage its local schools, to take into account the diversity of its students and to provide services and programs to encourage the development of attitudes and behaviours to promote socio-cultural interaction between francophone and non-francophone students.

Program Description

In June, 1990 the C.E.C.M. published a detailed action plan detailing the steps to the development and promotion of intercultural relations within all schools of the commission. The document was the last step in a consultative process which included

bringing together 200 individuals from Montréal's diverse cultural communities as well as 100 senior administrators and educators. The action plan was a result of numerous workshop discussions and recommendations.

The plan targets different constituencies: teachers, support staff, parents, ethnic communities and of course students. The implementation plan covers six principal areas:

1. staff development programs on intercultural education;
2. staff development on the human rights and responsibilities of students;
3. the promotion of positive relations between representatives of ethnic communities and the school;
4. the promotion of positive relations between the school and parents;
5. the promotion of positive relations between ethnic students and French students and staff;
6. access to equal opportunity within the Commission by members of diverse ethnic communities.

The range of initiatives undertaken thus far include a survey of personnel within the commission; an intercultural week-long program for every school; the development of a guide to assist schools identify appropriate activities and a series of staff development programs.

C) Vancouver School Board

Evaluation of the Race Relations Policy and Review of the ESL Program

Background

The Vancouver School Board has been actively involved in providing educational services to an ever-increasing foreign born student population. Recent studies show that nearly 47% of pupils in the system are designated as ESL, of whom one third were born outside of Canada. Chinese, East Indian and Vietnamese account for two thirds of all the first languages of Vancouver's ESL students. In view of this heavy concentration of non-English speaking students, the board has had it ESL program externally reviewed.

In addition, the board adopted a race relations policy in 1982 which contained 19 points designed to "improve race relations and to increase cultural understanding in Vancouver schools."

Both initiatives were recently subjected to careful evaluation. This is the most far reaching and ambitious attempt to evaluate policy and program implementation yet

undertaken in the country and is therefore highlighted as an important case study in this review.

Mandate – Evaluation of Race Relations Policy

The evaluation used a sophisticated research methodology based on the concept of "triangulation". Methodological procedures included a literature review; documentary analysis of VSB documents and papers; a content analysis of the Multicultural Action Plans; interviews with community members and assistant superintendents; and field work in selected schools. In addition, school administrators, teachers, students (including ESL) and parents were surveyed by means of a questionnaire.

Program

The many findings and conclusions of this evaluation cannot all be discussed here but one aspect of the study is particularly worth noting. As one means of formulating and implementing action to conform with its overall policy, and to make the individual schools responsible for the creation and implementation of their own programs, the Vancouver board required that schools submit a multicultural action plan every year. Each school or group of schools was required to submit an outline

of their multicultural activities for that current school year. One year later, a more rigorous set of guidelines for the implementation of the policy were designed and distributed. Each school was to develop and implement a race relations program in communication, curriculum and learning resources, ESL and Heritage Language Programs, in-service education, hiring and promotion practices and combatting racism.

The content analysis of these plans revealed that the schools did not respond to this requirement with any real enthusiasm. Only half the teachers reported that their school had a plan and the same number said that they had not been involved in the formulation of the plan. Less than 5% of the parents were involved in the design of the plans. The most often cited activities included special events days, games, music, holidays, and displays and the curriculum emphasis tended to be superficial. Moreover, there was resentment about having to submit a plan every year and some degree of passive resistance was evident in that many of the plans were simple revisions of plans presented in prior years. Few schools provided for in-service training sessions. Equity concerns about hiring and promotions were also ignored. Specific procedures to deal with racial incidents and racism in general were not included and, in fact, many schools denied that racism existed in their institutions.

With respect to awareness of the policy, the evaluation revealed that the vast majority of students and parents knew nothing about it. Furthermore, and despite the number of program initiatives in such areas as curriculum, most community respondents were totally unaware of them. With respect to such important matters as incidents of racial/ethnic prejudice, most parents did not think that their children had been subjected to racial incidents. However, nearly one-third of the Native parents and nearly one-quarter of the Latin American and Indo Canadian parents said that their children had experienced such negative incidents. On the whole, this intensive evaluation process revealed many negative findings with respect to the efficiency of the policy and programs of the board. The board responded to the evaluation by issuing a "Program Service Response and Recommendations" paper in which recommendations designed to meet some of the evaluation's criticisms were presented.

Mandate – Evaluation of ESL Programs

The Vancouver Board contracted Ashworth, Cummins and Handscombe to evaluate its ESL programs. Their completed (January 1989) report notes that while the goals of ESL training are generally accepted within the system, the various means required to meet these objectives need examination. They describe the major components of

an effective instructional program for enhancing language learning and provide an overview of recommendations for their implementation. The objective of this document appears to be less of an evaluation of ongoing programs and more to provide a model of recommendations with which to support and develop the Board's ESL programs.

These two attempts to clearly assess the race relations policies and practices as well as those which relate to ESL serve as models for this evaluation process.

D) Toronto Board of Education

Background

In 1979, the Toronto Board of Education adapted the first race relations policy in Canada. The final report of the Sub-Committee on Race Relations delineated 119 areas of work including curriculum, assessment and placement, racial incidents in schools, extra-curricular activities, system wide in-service training, employment/promotions and equal opportunity programming. In 1979, an equal opportunity advisor was hired. In June, the position was changed to advisor on race relations and a race relations committee was formed.

Mandate

The central purpose of the policy was to provide the TBE with a detailed program "for stamping out racism in the Toronto school system ... and to change the attitudes of staff and students who are prone to bigotry."

i) Workforce Survey on Representation of Visible Minorities in the Toronto Board

1. The first work force survey requested by the Race Relations Committee of the TBE was undertaken in 1981. The findings revealed that 7.9% of the TBE employers were racial minorities.

2. In 1987, a survey was carried out to determine whether the representation of racial minorities in the TBE work force has changed over a period of six years. Specifically, this survey attempted to answer the following questions:

   * What is the level of representation of racial minorities in the permanent work force of the TBE in 1989?
   * How well represented are racial minority permanent staff in the various positions and departments?
   * What is the distribution of racial minority permanent staff by racial categories, sex and position?
   * Has there been change in the representation and distribution of racial minority staff in the permanent work force during the six-year period?
   * What are the average salary years of service and educational qualifications of racial minority staff in the TBE?
   * How do the salary years of service and educational qualifications of racial minority staff compare to those of other staff?

* What is the representation of racial minorities in the temporary work force of the TBE in 1987?

* What are the characteristics of the racial minority temporary work force?

The data for the survey was derived from two sources: one is from race identification forms filled out by the supervisory staff and the other from existing payroll master file and salary history files provided by computer services.

The findings of the survey revealed that racial minorities are under-represented in both high and low level positions in the TBE work force relative to their presence in Metro Toronto. In spite of their longer total teaching experience and equal or higher educational credentials compared to whites, they are under represented in senior teaching positions. The survey also revealed major gaps in information about the board's work force.

While there is no comprehensive employment equity program for visible minorities in this board, it has initiated some proactive measures such as career counselling, workshops for racial minority staff development and workshops for managers which focus on effective human resource management skills. At the time of this report, the board has not established goals and timetables, but there is some indication that it will be moving toward this goal within the year. At a recent anti-racist educator's

conference, the chairman of the Toronto board publicly expressed his commitment to begin immediately on a process to establish goals and timetables for racial minorities in the board.

ii) Staff Development

The TBE has one of the most extensive range of staff development programs of any board in the country. The following is a list and brief description of some of the courses, workshops and seminars that are offered:

1. Effective Management in an Equal Opportunity Organization: These three day workshops help principals and vice-principals develop the practical skills required to be an effective manager in an equal opportunity organization which include areas such as "acceptable behaviour," reading resumes, short listing candidates, and giving feedback to unsuccessful candidates.

2. Implementing Equal Opportunity: A course for middle managers which provides strategies for implementing equal opportunity.

3. Black History: This is a workshop to assist teachers and consultants in developing a Black history program for their schools and to help them integrate it into a regular curriculum.

4. Challenging Racism – A Facilitator's Training Program: This 10-day program is for teachers, librarians, principals, vice-principals, supervisory officers, consultants and other board staff with prior training in race relations. The program develops skills in designing and facilitating anti-racist training programs for participants and colleagues.

5. Challenging Racism Part II: This is a follow up three-day course to help participants evaluate their work as anti-racist facilitators and acquire further practical skills to continue their work.

6. Child Care Shapes the Future: This is a one-day course for staff at day care centres to increase understanding of race issues in child care.

7. Columbus: Discoverer or Discovered?: This one-day workshop for teachers provides information on the response of Native people to this question through guest artists, resource people and resource materials. Teachers explore ways to integrate the information into the curriculum.

8. Cooperative Group Learning: This two-and-one-half-day course assists teachers, consultants and principals in exploring a variety of group learning techniques in a classroom.

9. Employment Equity for Racial Minorities and the Unions: This 2-day workshop is for leaders of various unions and associations to examine the issues raised by racial minorities regarding equity in the work place.

10. Let's Communicate: This 2-day course provides middle managers and administrative department heads with the skills necessary to enhance their ability to listen, give information and provide feedback in a cross cultural setting.

11. Planning For Action – Achieving Employment Equity for Visible/Racial Minorities: This 1-day program is for superintendents and principals, administrators and department heads regarding different models of employment equity action plans and strategies for implementation.

There are about eight more courses dealing with subjects such as Racial Harassment on the Job; Racist Jokes; Race Relations Representation; and Visible and Racial Minorities and the Toronto Board of Education. (This 3-day course assists visible and racial minority employees in developing career skills.)

iii) Anti-Racist Conference

In 1989, a way of marking the 10th anniversary of the TBE's race relations policy, the TBE sponsored a number of activities over the year. Projects were initiated by schools reflecting the integration of the race relations policy in their programs and practices. The programs were showcased at a banquet. They included essays and play writing on racism, art murals, projects on racism in the media, etc. A more significant initiative was the Board's sponsorship of the first Anti-Racist Educator's Conference in Canada. This conference was directed at those who work as professionals, advocates, activists or volunteers or who develop effective strategies and responses to racism in educational systems and in the broader society. It provided an opportunity for over 300 participants from boards across Ontario and representatives from jurisdictions outside of the province to work together to:

a. examine their own practices and learn from each others' effective anti-racist strategies;

b. deepen understanding of the principles underlying anti-racist education;

c. build an active network of those interested and engaged in anti-racist education; and

d. develop a framework for the evaluation of race relations policies and practices.

iv) A Pre-Employment Pilot Survey

"Who Seeks the Work"? (1987) : This survey represents the first public document from any institution in Canada that provides data at the pre-employment stage. The study was undertaken to ascertain whether a pool of qualified visible minority candidates had sought non-teaching employment with the board. Second, it sought to determine whether all qualified candidates, regardless of their racial/ethnic origins, showed the same rate of success in getting the appointments. And, third, it sought to find out which advertising and recruitment system is most effective in reaching potential candidates.

The results of the survey found that the pool of visible minority candidates seeking non-teaching appointments with the TBE seemed to be proportional to the visible minority work force of Metro Toronto. They appeared to have higher paper qualifications than other applicants, yet they do not appear to have had the same success rate as other mainstream candidates in being hired, promoted or transferred.

v) Racial Mistreatment: A Revised Board Procedure

While many Boards have well developed guidelines for handling racial incidents, the TBE is the first school system in Canada to develop a clearly defined process to deal

with racial incidents involving its staff. According to this procedure, all alleged incidents of racial mistreatment are to be reported to the principal of the school in which it occurred. The principal is required to thoroughly investigate all such incidents and to immediately make a report for the school superintendent. On receipt of the principal's report, the school superintendent takes over further investigation and decides on the action to be taken. In those incidents involving non-teaching employees, the principal communicates the allegations to the person's immediate supervisor and the school superintendent will work together with the appropriate administrative department head.

vi) Curriculum Materials

a) Bias, Controversy and Censorship in Language Arts

This document originally developed by a working group on multicultural programs in 1976 (then entitled, On Bias) was revised in 1989. A teacher's guide is divided into four major sections dealing with:

* identifying bias;
* requirements of language arts materials;
* making positive use of controversial materials; and
* censorship.

b) Bias in Language Arts Textbooks

These three related documents for the primary, junior and senior divisions provide a framework for identifying and exploring the issue of bias in the curriculum.

c) The Holocaust and Its Contemporary Implications

This interdisciplinary curriculum developed by the Social Studies department of the TBE uses the issue of the Holocaust to raise universal questions regarding responsibility, morality and decision-making. The curriculum guidelines and manuals explore racism in its broader context and its implications for Canada. Units are designed for one to twelve weeks in length for History and English. Additional units have been developed for: Canadian History, Intermediate English, Man and Society, Law and Economics.

The sources are divided into three groups:

1. required texts for classroom use
2. sources recommended for teacher preparation and background
3. reading for teachers and students

vii) Race Relations Program Review

1. In 1984, a consultant was hired to assist the Race Relations Committee in a review of the race relations policy of the TBE. A discussion paper was prepared which focused on:

a) Identifying the indicators of an ideal system which the 119 recommendations of the race relations policy might be attempting to influence.

b) Identifying the current functions of the race relations advisor.

c) Identifying key questions and issues which require further examination.

The discussion paper was based on a review of the literature and documents reflecting the work of the race relations officers, interviews with board personnel involved in the implementation of the board policy and the author's own work on the TBE over seven years.

2. In 1985, the board again hired a consultant to carry out a much more extensive review of the implementation of the race relations policy and recommendations. The primary focus of the study was to assess functional levels responsible for ensuring implementation of the program. It did not attempt to measure the impact of the race relations program on the system itself.

In the review, the consultants isolated some of the factors which have adversely affected the implementation of the race relations policy. Among the principle factors was the lack of monitoring, evaluation and accountability by senior board staff. The authors of the review identified a number of barriers to the effective implementation

of the race relations program. These observations apply not only to this board but to any organization seeking to change and create a more equitable and accessible system. These barriers include:

a. **Collegial culture:** relying on professional integrity to ensure

b. **Management by crisis:** a management style which assumes the policy is being implemented unless problems or crises arise. No formal monitoring or evaluation is done.

c. **Unfocused organization objectives:** the lack of well defined and prioritized organizational objectives.

d. **Dysfunctional reporting lines** in which no one actually assumes responsibility for implementation.

e. **Ineffective program communication** in which there are an excessive number of recommendations, some with ambiguous wording; and lack of training for those responsible for implementing the policy.

In sum, these are the main initiatives of the Toronto Board of Education. Along with the North York board, it provides the clearest example of a board which is attempting to face the challenges of a multicultural and multiracial population by designing and implementing multicultural educational programs.

E) North York Board of Education

Background

In 1976, the North York board began to do educational assessments of immigrant students conducted in their own language by multicultural consultants. In 1979, the first Heritage Language program began and in that same year, the first Black Studies program was organized. In 1982, the board developed its Race and Ethnic Relations policy and procedures. Since then, it has developed some ground-breaking initiatives impacting on curriculum, assessment and placement, staff development and other areas. In 1985, the Race and Ethnic Relations Branch was established as well as an administrative services department. A supervisor of Race/Ethnic Relations was also appointed.

Mandate

To create policies and procedures which will provide the North York Board of Education with direction in addressing its actions with respect to race and ethnic relations and to develop methods of promoting racial harmony among staff and students within the community.

Program Description

1. Staff Development – Race Awareness Series for Families of Schools

In 1984, the first Race Awareness Seminar Series was conducted for a family of schools (i.e., an elementary, junior high and senior high school within a geographic area). By 1990, each of the 10 schools in this family will have completed a 10-day race awareness training program and 1,000 participants will have completed the training program. The workshops are spread over three months. Each family appoints a team to help plan both the training and the follow-up. Participants represent all levels of the educational process including: assistant superintendents; curriculum coordinators; psychologists; multicultural consultants; guidance counsellors; program leaders; secretaries; bus drivers and continuing education staff. The training is designed to meet the specific needs of those being trained. It is mandatory for the principals and those responsible for hiring. Each school is expected to send at least three staff members who are in positions to affect change. Participants are expected to begin developing action plans after the first two training sessions and to track what effect the training is having on their behaviour, interactions with colleagues, students and parents.

The seminar series topics include the following components:

a) Racism – from both an historical perspective and present reality within the school environment.

b) Bias – in educational materials, and in the curriculum.

c) Placement and Assessment – issues as they relate to formal and informal assessments, community concerns on streaming and career counselling in a multicultural setting.

d) The Community of North York – and the significance of class, race, gender and generation on the experiences of racial and cultural groups.

e) Personnel Issues – which include promotion and hiring practices, affirmative action and employment equity.

f) Participant Presentations – which focus on how the awareness of racism can be positively applied to curriculum, school programs and policies, placement and assessment and community relations.

g) Evaluation and Follow-up – allows participants to assess the intended and unintended outcome of the series and the ways in which the team in schools can bring change in the schools.

This training program provides a model which is designed to address the issues of racism within the educational process and to provide educators with a range of concrete skills necessary to create racial equity within the Board.

2. Curriculum

A series of curriculum initiatives have been implemented by this board. These include:

a) Guidelines for assessing learning materials. The absence of stereotyping and bias is an essential component to the purchase of any learning materials. Curriculum specialists in equity assist teachers in assessment of both existing materials and the learning environment in the classroom.

b) Anti-racist units into the World Civilization Course. A unit on West African civilizations and their role in bridging the medieval and renaissance periods in world history is also now part of the course.

c) The Role of the Reader Project. Developed over the last four years to provide a vehicle for identifying and exploring racial and ethnic bias in literature, it provides a framework for the teaching of a multicultural curriculum. A series of resource documents were produced by a board committee. The reports are a rich resource for teachers, chairpersons and department heads in English language, literature, and drama in the middle, junior high and secondary schools. Much of the material in the documents flows from workshops and conferences and the work of the Learning Material Committee. *The Role of the Reader, 3rd Report* explores the following topics:

1. Racism and the Role of the Educator;
2. Criteria for Identifying Explicit and Implicit Racial Bias in Literature;
3. Classroom Strategies for Applying Anti-racist Criteria; and
4. Excerpts from Literature.

The Role of the Reader Report also includes a series of articles and research materials on:

1. Race and Ethnicity;
2. Principles of Anti-racist Education;
3. Children, Race and Racism;
4. Racial Slurs Do Hurt;
5. Suggestions for Developing Positive Racial Attitudes; and
6. Huckleberry Finn and the Tradition of Blackface Minstrels.

This project provides a concrete example of how to affect change within a curriculum as well as how to validate the experience of all students within the teaching of a multicultural, anti-racist curriculum.

d) The Holocaust Curriculum

This unit for study by senior secondary students and their teachers is designed to develop an understanding of the Holocaust through the use of literature and teaching strategies. The unit can be studied in the sequence in which it is written as part of the senior division English curriculum or parts of it may be studied in senior division Law, Economics, History, Politics or Women in Society. The teaching/ learning climate for studying this unit is as important as the content. The concepts within this curriculum module range from personal to global and challenge students in both cognitive and affective ways. This program not only addresses the Holocaust as a critical historical event but involves students in an examination of the nature of racism, prejudice and discrimination.

A curriculum manual was developed to be used in conjunction with the teaching of the unit. Each of the four sections - Taking a Stand, The Victims, Resistance and Responsibility - contains activities, teacher references, readings and excerpts including selections from Canadian materials.

3. Assessment and Placement Programs

Initial Educational Assessment of Immigrant Students

Since 1976, the North York board has been conducting educational assessments of immigrant students in their own languages. There are now 11 multicultural consultants, one for each area from which North York receives a substantial number of immigrant students. These staff members are bilingual or multilingual and are knowledgeable about the curricula and teaching approaches used in the various school systems from which new students come. They serve as cultural interpreters as well as linguistic interpreters. Their role involves the initial assessment of students; advice to staff on placement and programming; liaison with ethnic organizations and linguistic community groups; and the provision of information to the board on the educational and cultural backgrounds of the groups for whom they are responsible. In addition, each multicultural consultant has a number of translators to assist with additional languages and background with which they themselves are unfamiliar. The translators are employed on a fee for service basis by the board.

The assessment process involves the consultant making contact with all parents of the students involved to explain the procedures, ask relevant questions about the educational and health history of the student and provide orientation information on

the school system. During the assessment itself, the consultant or translator also uses a variety of strategies and materials to gather information with speakers of standard dialects of English. An attempt is made to assess where along the Creole – Standard English Continuum the student is, both receptively and productively. All the information gathered is discussed with the receiving school staff and decisions regarding placement and programs are made. Parental involvement at this stage is viewed as critical by the board. A written record of the assessment and recommendations are placed in the O.S.R. and a copy is given to relevant staff. Follow-up is initiated three to four months after the initial assessment and includes a progress report and a further call to parents to determine if they have any concerns. In the case of a very young child, there may be a delay of up to six months before an assessment is attempted. In the case of secondary school students, sometimes subject area teachers are involved in the educational assessments. As well, more attention is paid to the interpretation of student records.

4. The Language Enrichment Academic Program

This program was introduced in 1984 in middle schools. Academic upgrading programs are offered to students mainly from the Caribbean who may have had gaps in their formal education.

5. Heritage Language Programs

The board began its first Heritage Language Program in 1979. It now has 500 Heritage Language classes in 36 languages. The programs are offered after school, on Saturdays and in some schools during lunch hours.

Black Studies is offered as part of the Heritage Program. The focus of this program is not language but culture and history. In two schools, Black Studies is being integrated into the curriculum. (A brief description is included under the school based initiatives section of this report.) There are currently 15 Black Studies programs in the board.

One of the unexpected outcomes of the Heritage Language Program is that a number of teachers have gone on to teachers' college and then returned to the North York board as fully accredited teachers. Their teaching experience in the program has helped them qualify for the increasingly competitive places in faculties of Education in Ontario.

6. Affirmative Action

The North York board has been monitoring its hiring practices for the last three years as it impacts upon racial minorities. It has developed a series of staff development programs for principals and managers focusing on developing more equitable hiring practices. They have provided career awareness sessions for racial minority staff. As well, they have worked with occasional teachers offering career counselling. This work has been preparing the system for goals and timetables in hiring and promotion which are expected to be implemented soon. When racial minorities apply to the board, the application form provides an opportunity to self-declare their racial/cultural background. This new procedure assists principals in staffing their schools to reflect the language and racial groups represented in their schools. These initiatives have resulted in a significant increase in the representation of racial minorities in the board at different levels.

7. Chimo – A Student Leadership Program

In 1979, the board held its first Chimo conference for secondary students. The conference focused on cultural diversity and promotion of racial harmony through learning about diverse cultural lifestyles, norms and values. Over the last 10 years,

the program has been substantially adapted to reflect the principles of anti-racist education. The board recognized that issues of personal and institutional discrimination impact on the lives of students and that Chimo programs provide an important vehicle for promoting a more equitable and just society and school environment.

While the program initially focused on secondary school students, it now includes junior high, middle and elementary schools. In addition to addressing issues such as racism, the junior and high schools are encouraged to address current concerns such as police brutality and youth gangs. Global issues are also considered such as the impact of Salmon Rushdie's books and the Third World Crisis. The elementary workshops are encouraged to address issues of discrimination.

The Chimo program is seen as an opportunity for staff development and curriculum enrichment. Teachers and administrators meet with the Chimo coordinator and review resource materials and plan the classroom and conference program. Many of the schools have invited community members and parents to sit on their Chimo committee and to make presentations at the conference.

3.4 Individual School Initiatives

The Anti-Racist Schools

A) Flemington School – North York, Ontario

Background

Flemington Public School is a school of 400 students. Sixty to seventy per cent of the students are Black, and half of these students are of Jamaican heritage. The other thirty to forty percent are from a variety of other ethnic groups. Most of the students are drawn from a nearby Ontario public housing project. Four years ago, recognizing the special challenge that the school was confronting, the North York board began to develop a series of programs to help its students.

Programs

1) Staff Representation

The former principal who was white, with the support of the board, initiated a series of proactive measures designed to recruit staff from other ethnic groups. Today seven out of 20 staff members are Black and the school also has a Black principal. When teachers apply for positions in the school, they can self-identify their ethnic/racial backgrounds. This enables the principal to hire staff who represent the language and racial/cultural backgrounds of the students within the school.

2) Assessment

Report cards are translated into 12 languages. As well, the same number of interpreters are used for all important communications between school and parents.

3) School Community Support Programs

The school works with the Harambee Centre, a Black community counselling agency which has developed a school support program for children that it offers to boards of education.

The agency sends professionally trained counsellors who volunteer to assist students who are identified with problem behaviours, have poor study and work habits and are potential risks in terms of dropping out. The tutoring program serves approximately 50 to 60 students within this school and the junior and high schools which are part of the same "family of schools."

4) Curriculum

This school has initiated dozens of innovative curriculum programs and activities which are designed to both enhance the self-image of racial and cultural minority children and improve the skills and competency of all children.

The school utilizes every opportunity to build and integrate into all aspects of the curriculum the role and contributions of people of different colours and cultural backgrounds. For example, Black History Month was a launching point for a unit on Black poets/authors and a unit on scientists and inventors.

The library is a reservoir of materials and resources for anti- racist education. Many books in the collection are bilingual.

The "ethos" of the school communicates a message that all children are valued, and is reflected by pictures, photographs and posters representing children of diverse backgrounds as well as older people. There is enormous support for the staff to move away from a definition of multicultural education in terms of the celebration of folklore customs. Teachers are encouraged to share resource materials and to build diversity into every aspect of the curriculum including math.

The school has begun a home reading program as part of a language project in the primary division to increase the receptive and expressive skills of the students, many of whom are ESL or ESD students. The school works directly with the parents to gain their support and assistance. Initial evaluation of the programs reveals a measurable increase in children's confidence, reading skills and expressive vocabulary.

5) Community Outreach

This school has a major commitment to "open its doors to parents and the community." There have been a number of staff development sessions to train staff at all levels on how to relate more effectively to the community in all of its diversity. A community-based daycare centre is housed in the building. Parents are encouraged to use the school for a variety of community activities. The former principal initiated a breakfast club and sought the support of the community. Many parents help with the breakfasts. The program is supported by Metro Toronto Housing and North York Parks and Recreation.

Parents are encouraged to participate in the school curriculum by acting as resources to the staff. Racial and cultural minority children have an opportunity to invite prominent Black and other well-known individuals from diverse racial and cultural backgrounds into the school.

All these activities and initiatives described above have as their goal the development of skills and the affirmation and validation of all childrens' experiences within the school.

B) Peel and Dufferin Schools Toronto Board of Education

Background

Two public schools in the Toronto Board of Education began informally to explore the concept of establishing themselves as anti-racist schools. A nucleus of teachers within the schools initiated the idea, beginning with an interest in creating a Black Studies consultative committee. Once they had actually begun to pilot some programming, the board contracted a private consultant with extensive experience in the field of anti-racist education to work with the schools on an ongoing basis. Other schools within the board have incorporated many of the elements of the anti-racist school within their own programs and priorities.

Mandate

An anti-racist school is informally defined by its activities in some of the following areas:

* programming
* relationship to the community as an active partner
* guidance counselling programs
* discipline policy
* handling of racial incidents
* employment practices

Program

Within these schools, a survey was undertaken as to the needs of students and teachers. A small ad hoc planning committee was established. This was followed by a comprehensive staff development process with the consultant meeting on a weekly basis, usually for one hour at lunch to work with staff and occasionally with students. In these sessions, the consultants sometimes brought in additional resource people. Several of the sessions focused on identifying racism in books and materials. Strategies were shared on approaches to building the self-esteem of minority children and dealing with racism from the perspective of the students. Several sessions were devoted to exploring Native Canadian experiences within the educational system and the experience of Black students. The teachers looked at how to develop new curricular units integrating anti-racist principles. For example, for three months at one school, involving two primary classes, most of the activities in reading, writing, drama, art, science, social studies, music and cooking had Canada's first peoples as topics.

At the end of the process, an anti-racist pilot committee has formed representing staff from each division, including one librarian and one principal to develop an action plan including programs and strategies for the coming year.

C) Society for the Prevention and Elimination of Discrimination and Stereotyping (SPEDS) – Calgary

Background

This is an innovative program to help elementary school students and teachers recognize and understand the concepts of racial and cultural bias, stereotyping and discrimination. SPEDS began in 1977 and was incorporated as a non-profit organization. It functions with some support from the Alberta Cultural Heritage Foundation, the Canadian Red Cross and the Canadian Council of Christians and Jews. It also has received support from Multiculturalism and Citizenship Canada. As well, teachers can join their classrooms to the SPEDS club for $30 per year.

Mandate

The SPEDS program is a child-based program developed by teachers and students "dedicated to promoting self-esteem, mutual respect and appreciation through curriculum and materials, special projects, clubs and teacher workshops." SPEDS has developed a wide range of resource materials which have been approved by Alberta Education and the Calgary Board of Education.

Programs

The focus of all SPEDS programs and projects is the following: "Do individual differences influence the way people treat each other? Should they?" Within this framework, students are provided with opportunities to decide whether people are treated differently because of a group to which they belong (i.e., ethnic group, religious groups, disabled people, senior citizens, etc.) SPEDS aims to cultivate an attitude of respect for all people.

i) SPEDS on the Disabled

This unit is approved content for the optional portion of the social studies curriculum for grades 4-6. It is an intensive study of disabled people, their challenges and their treatment.

ii) SPEDS Unit

This unit features a more comprehensive selection of focus groups while showing interrelationships with the SPEDS and the Disabled Unit. The content consists of a number of chapters and lessons which are assigned one of three difficulty levels including language arts, social studies, music art, drama and physical education. The teacher's flexibility lies in choosing activities that draw upon resource materials that are often available in the school already. The unit includes an annotated bibliography of student and teacher resources.

The unique aspect of this approach is its "club"-like approach. For classes which become part of the SPEDS club, there are theme songs, badges, membership cards

and a newsletter four times a year sharing activities, ideas and experiences. The focus is on sensitizing students to a multifaceted study of human differences and similarities. It is viewed as a vehicle for promoting tolerance, understanding and acceptance of all people in the elementary classroom.

iii) Staff Development

SPEDS offers a staff development program consisting of one full day and a follow up half day session two to four weeks later. The focus of the workshop is to provide teachers with strategies and techniques to integrate multicultural education into the classroom and curriculum.

3.5 The Role of Community Groups

Case Studies

A) Community Organizations in Nova Scotia – Preston and Cherry Hill

Background

The Black population of Nova Scotia has had a long history of racial discrimination and neglect by mainstream society and its institutions. Blacks arrived with the United Empire Loyalists late in the 18th century, and also somewhat later as refugees from slavery in the United States. For nearly 300 years, these communities have existed as poor, neglected backwaters of the province. Today, their descendants are struggling to improve their social, economic and educational positions so that their chances of social mobility are increased.

The Blacks of Nova Scotia have always been particularly disadvantaged in the area of education. Primary schools in or near their segregated communities have been inadequate, poorly staffed and under-resourced. High schools have always been located some distance away from the Black communities and bus service was rarely provided. The under-education of this community has been glaringly apparent for

a very long time. Eventually a group of concerned community members took action against the educational system.

Mandate

Leadership in the field of education has not been evident in the boards but in the Nova Scotia Human Rights Commission. Even so, the commission was only stirred into action as a result of a group of concerned parents and community members, all residents of the Prestons (East and West) and the neighbouring community of Cherry Hill, protesting their inadequate and discriminatory educational services. A class action was launched against the Halifax County School Board by the commission on behalf of the Black communities. After investigating the complaint and visiting the shocking educational facilities available to Black students, a settlement involving parents, the board and the Department of Education was reached. As a result of this investigation, a few changes were made (e.g., the creation of a special skills program, and a Black principal was hired in one of the schools). As well, an ongoing monitoring committee was established.

Outcome

Although the results of this strategy were extremely limited, the event took on symbolic importance within the community since it was the first time that an attempt at changing the system had been made. The Black Educators' Association, a group of parents and teachers, were also part of the monitoring committee and they still work closely with the Human Rights Commission, The Black United Front and the NAACP in attempting to pressure the school boards to more effectively serve the educational needs of the Black community. On the whole, however, there are still major gaps and omissions in the education of Black students in this province.

B) North York – Black Community Steering Committee

Background

Nearly one third of Toronto's Black population lives in the borough of North York. The number of Black students in the system is, therefore, fairly high. In recent years, parents, some of whom are educators themselves, became increasingly concerned about the high drop-out rates among Black students, their streaming into vocational and technical schools rather than into the academic streams, and their high rates of failure in school.

Mandate

A group of concerned parents came together and began to pressure the North York board to examine some of the problems associated with the education of their children. Black organizations joined in the effort including the Jamaican Canadian Association, the Jane-Finch Concerned Citizens Organization and one or two other groups. They met with the director of education, the chairperson and other officials of the board. As a result of these meetings, a conference was organized in 1984 to specifically address the issues of guidance and counselling, streaming and assessment, affirmative action for racial minorities and parent education. In the next stage, the board established the North York Board of Education/Black Community Steering

Committee. A number of sub-committees were also formed and a continuing series of recommendations were presented to a steering committee who, in turn, directed them to the board. In all, the steering committee presented 19 recommendations of which 15 have thus far been approved by the board. The approved recommendations have been incorporated into present board policy.

Outcome

While the issues identified by the Black community members were, to a certain extent, already known by some members within the board, it appears as if the direct pressure tactics initiated by the community and resulting in a series of positive linkages with the board made direct communication between parents, community members and the board of education possible.

C) Toronto Board of Education – Education of Black Students

Background

There are also a substantial number of Black students in the schools administered by the Toronto board. Similar concerns about the education of Black students within this system were also expressed beginning in the early 1980's. A number of teachers, counsellors and others in the system became alarmed at the difficulties Black students seemed to be having. Moreover, parents and high profile members of the community also played a strong role in applying pressure to the board.

Mandate

In the mid eighties, the Consultative Committee on the Education of Black Students in Toronto Schools was formed. Its membership included parents, teachers, research staff, administrators and trustees. In 1987, this committee presented a draft report and summaries of it were also produced in eight languages other than English. Consultations took place in schools and written submissions to the committee were encouraged and by May 1988, a final report including some new inputs was adopted by the board. The report includes 58 recommendations relating to the implementation of the report as well as those which relate to substantive issues such

as streaming, discrimination, drop-outs, special education, curriculum issues and Black Cultural Studies.

Outcome

Many recommendations have become board policy. Whether any of these changes have improved student performance cannot accurately be stated since the progress of Black students has not been monitored.

3.6 Professional Associations and Federations

A) British Columbia Teacher's Federation: The Program Against Racism (PAR)

Background

In 1974-75, as a result of increasing incidence of racial attacks in Vancouver and the lower mainland, the BCTF established the Program Against Racism.

Mandate

The program provides professional development opportunities, and support and resources to teachers through the province who are working to implement a multicultural, anti-racist approach to education. It assists teachers in responding to the multicultural realities of their classrooms and communities. The program is also intended to help them develop the skills necessary to deal with racism in an effective and sensitive manner.

Program Description

A committee of teachers (The Committee Against Racism) is appointed by the BCTF executive committee. These individuals selected from various geographic regions and with varied teaching responsibilities direct the work of the program.

A teacher hired on contract coordinates the work of the Program Against Racism (PAR) from the BCTF office. Most of the BCTF locals have appointed contact persons to the PAR. They handle communications and coordinate the work of the program in their districts. They usually work with a committee of teachers and often sit on local executives. Networking with the community is an important aspect of their work. They meet three times a year to plan programs. BCTF professional development associates trained by PAR facilitate workshops throughout the province and act as resource personnel.

The coordinator is responsible for providing leadership and support in the implementation of all aspects of the program. As well, the coordinator is responsible for providing:

* Resources -- reviews materials and facilitates the production of materials

* In-service – selects and trains professional development associates and provides workshops

* Crisis intervention

* Consultation and support

* Policy and bargaining clauses

Priorities in the Program Against Racism for 1989-90 included:

* Bargaining – working with divisions to develop non-discriminatory contracts

* In service – raise teacher awareness of anti-racist and multicultural services, provide assistance, provide lesson aids, etc.

* Community outreach – work actively with community and other organizations engaged in the struggle against racism

* Affirmative Action

* International Solidarity

As yet the BCTF does not have an employment equity or affirmative action policy. However, they will be undertaking a survey of the federation's employee groups to determine distribution of the designated groups. The findings will be used to establish where there is a need for special programs and to identify areas of possible improvement.

B) The Alberta Teacher's Association

i) Global Education Project

Background

The ATT has developed a Global Education Project. The association is the lead organization on this initiative supported by the Alberta School Trustee Association, the University of Alberta and Alberta Education.

Mandate

The program is designed to promote global education on multiculturalism in the classroom.

Program

This project is designed to produce a range of resource materials to help teachers respond to the challenges of global education. Teacher training modules are being developed for core curriculum as well as piloting a training package for grades two and eleven Social Studies. There will be workshops offered for teachers this year.

ii) Curriculum Resources "Roots of our Community"

Background

This project was initiated by the Alberta Teacher's Association, the Multicultural Education Council, Spruce Elementary and Junior High School and Edmonton Public Schools. It was supported by a grant from Multiculturalism and Citizenship Canada.

Mandate

To produce a resource document which will "encourage students to recognize their rich heritage and appreciate the multicultural characteristics of Canadian society".

Program

This resource manual contains a collection of oral histories written by students from grades 1-8. There is an accompanying teacher's resource manual which provides lesson plans for each grade represented in the document.

iii) Multicultural Education Council Newsletter and Awards

The Multicultural Education Council of the ATT produces a newsletter which is distributed several times a year. It also presents awards for innovative projects and a yearly award to the teacher who best exemplifies multicultural education.

iv) Ontario School Trustees Council

Manual on Recruitment and Selection

Background

In a joint project, the Ontario Women's Directorate and the Ontario School Trustees Council have adapted a generic training kit on recruitment and selection to be used by school boards to improve human resource practices and to create more equitable employment systems within the educational arena.

Program Description

The generic kit provides an excellent training tool for trainers working in the affirmative action and employment equity departments of boards of education.

The sector-specific manual, This Job Requires, A Planned Approach to Recruitment and Selection is made up of four modules which include:

1. Preparing for Selection: An Administrative Challenge
2. Recruitment and Selection Practices: A bona fide Approach
3. A Planned Approach to Recruitment and Selection: Identifying and Eliminating the Barriers
4. Human Rights in the Workplace: An Administrator's Responsibility

The generic kit includes trainer's notes and background information, 80 pages of participants' handouts and 30 overheads which are packaged in a three-ring binder. The manual has been piloted with groups of directors, trustees, school administrators and trainers within the employment equity and human resource departments in boards of education across Ontario. The document was formally launched by the Ontario School Trustees Council at their conference in February 1990.

3.7 Student Initiatives

A) Students and Teachers Opposing Prejudice (S.T.O.P.)

Lindsay Thurber Comprehensive High School, Red Deer, Alberta

Background

S.T.O.P. evolved from a discussion among a group of grade 13 English students on the topic of prejudice and central Alberta's reputation for intolerance. It was suggested a group be formed to present a more positive message to the youth of the student community. The first meeting in February 1987 draw almost 2000 students. Coordinated by teacher Darren Lund, S.T.O.P. has become a regular extra-curricular club at Lindsay Thurber Comprehensive High School (LTCHS), a Red Deer high school of about 1800 students.

Mandate

As a school club meeting twice weekly during noon hours, the aim of S.T.O.P. is to increase people's awareness of various forms of prejudice in their own lives.

Program

(i) Annual Poster and Poetry Contest

Open to students of all ages from anywhere in Alberta, there are six main categories: elementary, junior high, and senior high poems, and elementary, junior high, and senior high posters. The theme for the 1990 fourth annual contest was dealing with the acceptance and/or celebration of differences. In its first three years, the contest drew about a thousand entries from all over Alberta.

(ii) Drama Productions

One of the goals of S.T.O.P. has been to share its message of acceptance and understanding with younger children. With the initial help of two professional actors, an all student cast developed a series of skits that it has presented to local elementary schools every spring since 1988.

(iii) Other Initiatives

On December 9, 1989 S.T.O.P. sponsored a human rights and multicultural day-long festival with guest speakers from the African National Congress and presentations from groups such as Amnesty International, Central Alberta Refugee Effort, and the Native Friendship Centre.

Through various fundraising activities it is adopting a child in Honduras through Foster Parents Plan. S.T.O.P. supports the efforts of innumerable groups and agencies locally, provincially, nationally and internationally on a regular basis. S.T.O.P. has received support and assistance from the students' council, school staff, the school district, various government agencies, and numerous private citizens and community groups.

CHAPTER 4

FROM POLICY TO IMPLEMENTATION

Chapter 4 – From Policy to Implementation

Introduction

This chapter presents a discussion of the major challenges confronting Canadian educational institutions as they attempt to move from policy formation to program implementation and as they endeavour to translate abstract principles into concrete practices and activities in the classroom and school.

As noted previously the relationship between policy and the implementation of programs is not always a linear one. The development of policy is not always a prerequisite for action. However, the purpose of a policy is to create, develop and enhance the principles of access, participation and equity within all areas of the educational organization. It provides the mechanism to inform, direct and monitor action. In addition it assists in evaluating the impact of programs, both on individual and on systems currently in use. It is a reflection of a fully supportive organizational environment.

One of the main findings of this survey is that there appears to be a significant increase in the level of activity as it relates to policy development over the last few

years. This is reflected in the number of policy documents produced by different educational institutions which are analyzed in this study. However, both the review of the documents and dozens of interviews suggest that little in the way of concrete, measurable programs and organizational change has taken place.

Some of the factors which lead to this disparity will be examined in this chapter. One way to approach this issue is to briefly explore the role that each constituency plays within a multicultural change process. Some of the specific barriers to implementation will also be discussed.

4-1 Roles and Responsibilities of Different Constituencies

As organizations move from policy formation to program implementation, one of the major issues which needs to be addressed is the identification and delineation of the roles and responsibilities of each constituency within the educational process. Who are the shareholders? How can they help to ensure that the corporate policies of multiculturalism and race relations become translated into the daily experiences of students and staff within classrooms across the country? The following analysis of functions and responsibilities is based on the observations and experiences of educators working at different levels within the educational system as well as leading multicultural and race relations practitioners and academics.

A – The Role of the Federal Government (Multiculturalism and Citizenship Canada)

As the case study of Multiculturalism and Citizenship Canada demonstrates, this government department has been involved over a period of several years in the general area of multicultural education. The central focus has been to provide financial assistance to educational institutions and organizations as well as to external agencies for the development of projects and programs which "reflect and embody the cultural diversity of Canada." Support has been given for the development of

curriculum material, professional development, dissemination of materials, workshops and conferences, audio-visual projects, databases, heritage language programs, etc.

There are three major areas of concern with respect to the role of the federal government in assisting in the implementation of multicultural and race relations education policy and programming. First is the perception shared by many of those surveyed that there appears to be no formal or coherent policy on multiculturalism, race relations or anti-racist education. Secondly, there is the view that there is a lack of focus, consistency and direction in the programs which are supported. As one educator expressed it, they tend to be "all over the ship." Thirdly, there is a significant degree of concern about the lack of follow-up to the projects supported in terms of information dissemination.

In other words, as a result of the funding by Multiculturalism and Citizenship Canada, there has been a significant degree of activity and productivity in the development of curriculum materials and other resources by educational organizations across the country. However, the level of information-sharing across organizational, institutional and geographic boundaries is extremely limited. To a great extent, educators feel isolated and continually having to re-invent the wheel themselves because they are often unaware of the work being done in other jurisdictions. Support for national

conferences by such organizations as the Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education is one vehicle. However, it reaches only a very limited number of educators every few years. Also, many educators feel the council has failed to address the issues of anti-racist education in a substantive way.

Thus, one of the critical issues for the federal government is to play a more facilitating and coordinating role; to act as a clearing-house for the dissemination of those resources which will equip educators to become more aware, knowledgeable and skilled in the areas of multicultural and anti-racist education.

Related to the above discussion, one of the most important roles that the federal government can play is to support research projects such as this survey which are designed to provide educators with a more solid and concrete body of information and models of how the educational system can respond effectively to the challenges of racial and cultural diversity.

B – The Role of Provincial/Territorial Government

Perhaps the single most important units within the educational system are the provincial/territorial ministries and departments of education who are constitutionally

empowered to devise educational policy and supervise its implementation throughout the system. When a provincial government decides that an area such as multicultural education is a priority for its government and delegates this portfolio to a senior decision-maker, it is demonstrating a degree of commitment to this ideology. As our case studies indicate, there are only two provinces who have demonstrated some leadership: Alberta and Ontario. In each case, the minister responsible for the education portfolio has publicly declared their government's commitment to multiculturalism (Alberta) and race relations (Ontario). In Ontario, there is some consensus that the major catalyst leading to government action was political pressure by racial and cultural groups. In Alberta, the motivation was both political and ideological: largely influenced by the fall out from the Keegstra affair and the very hard hitting report of the Gitter Committee on Tolerance and Understanding. In comparison to other areas of the country, both provinces have demonstrated a degree of leadership in the area of multicultural racial equity.

However, even in these two provinces, there is a widely held view that the Ministries must play a much more proactive role providing assistance to Boards in a number of areas:

* providing sufficient financial support to assist Boards in both policy development and program implementation;

* developing appropriate course curricula in all core subjects;

* collecting and disseminating resource materials and information;

* providing guidelines and criteria in the selection of materials and textbooks that are free of bias;

* establishing criteria for evaluation and monitoring of policy development and implementation;

* funding research in a variety of areas related to racial and ethnocultural equity; and

* providing support for the development of new assessment tools.

C – The Role of Boards of Education

While boards may take their general direction from the provincial government, they have the power to initiate, develop and implement policies and practices as autonomous organizations. Boards must, therefore, also demonstrate their commitment to the principles of multicultural and anti-racist education by developing policies and giving clear guidelines to the schools under their jurisdiction and providing sufficient and financial resources. As the case studies reveal, a number of boards have had varying degrees of success in attempting to confront the challenges of multicultural and race relations education. In Ontario, more than 40 boards of education have policies and over twenty are in the process of developing a policy. As well, boards in Québec and Manitoba are also developing policies. However, most boards such as the Vancouver School Board are presently struggling to identify appropriate programs and implementation strategies. Few boards have actively introduced programming relating to racial equity in any kind of systematic or comprehensive way with two exceptions: the Toronto Board of Education and the North York Board of Education.

D – The Role of Trustees and Senior Administrators

Mock and Maseman Consultants in their Survey of Race and Ethnocultural Equity Policy Development and Implementation in Ontario School Boards found that " the key factor for success in policy development was the leadership of senior officials in the Board."[8] Without exception, the researchers found that all boards interviewed cited support and commitment of senior administrators as a key factor in successful policy development as well as implementation. The experience of the researchers in this project confirms Mock and Maseman's findings. It is at senior levels of management that decisions get made which relate to any significant changes in the organizational practices of a board. However, as almost every respondent mentioned, it is trustees and senior administrators who ensure that a series of procedures and a plan of action is developed which will facilitate the implementation of the mission statements and recommendations contained within the policy. It is at this level that a board determines the kinds of resources (human and financial) which will contribute to the implementation process. Senior management also allocates responsibilities; develops communication and reporting procedures; establishes timelines, goals and priorities; provides mechanisms for monitoring and evaluation and ensures that staff development programs are provided.

[8] Ontario Ministry of Education, 1989. p. 52

Without the commitment and support of trustees and senior managers to all of the above steps, implementation will be significantly limited.

E – Principals

Hugh McKewan, a principal with the North York Board of Education (presently on secondment to the Ministry of Education) recently wrote that "the one person with the greatest opportunity to ensure that anti-racist education becomes a reality is the principal. The principal has the ability to shape, influence, control and direct the culture of the school and the learning environment created by and for the staff and students."[9] He goes on to suggest that while teachers genuinely want to understand how race and ethnocultural equity issues impact on their classroom practices and their students, they often perceive that taking action in these areas is "risky." However when principals clearly demonstrate their support for new measures, most teachers are far more willing to consider different approaches, strategies and behaviours. Principals have a direct influence over hiring practices. In the schools described in the case studies and in some others, principals are actually exercising this responsibility in a way which allows for the creation of a more balanced multi-ethnic and multiracial staff complement.

McKewan and other principals have noted that children of different racial and cultural backgrounds will benefit enormously from seeing men and women from a wide diversity of colours and cultures within the school. It reinforces their own self-

[9] Ontario Public School Teacher's Federation News, April 1989. p. 24

image and self-esteem, providing them with role models and a more optimistic view of their life chances.

Principals also have a powerful influence over classroom programs in terms of both the explicit core curriculum as well as the hidden curriculum. This role provides principals with the opportunity to provide leadership to his/her school in creating curricula that validates the experiences of all children and affirms and communicates the principles of racial and ethnocultural equity within every area of school life.

The principal can also facilitate in helping create a bridge between the home, school and community; and in helping to ensure that parents feel that they are shareholders in the education of their children. The sensitization of principals to the issues of multicultural and anti-racist education is therefore a high priority if the implementation of policies is to be effective.

F – Teachers

The role of the teacher is obviously critical in furthering the goals of multicultural/anti-racist education. What teachers believe and practice in the classroom has enormous potential for influencing the quality of life and the learning

experience of all students, but particularly for those children of minority backgrounds. What is that role in relation to multiculturalism and anti-racist education? There appears to be a gradual but growing awareness among educators that the responsibility of the teacher is not to pass on someone else's culture in the form of food, festivals and folk tales. As Barbara Thomas suggests good education in a multicultural, multiracial society, means "searching out a broad range of literature, poetry, music, art, oral history and biographies. It means teaching children about how people have tried to change things which are wrong and unjust and nurturing a respect for the courage and skills it takes to do this. It means respecting and reflecting in the classroom the languages that children speak... it means supporting the efforts of parents to teach and have the school teach those programs which it may not currently provide."[10]

Moreover, a teacher in a multicultural and multiracial classroom must respond to racial incidents and ethnic slurs quickly and decisively. It requires bringing into the classroom new approaches to teaching such as cooperative learning which are responsive to diverse cognitive needs and learning styles.

Teachers seeking to incorporate the concepts of race and ethnocultural equity into the classroom will have to be able to identify bias and ethnocentrism in the curriculum and the textbooks; and establish a process to ensure that the experiences of diverse racial and cultural groups permeate all areas of the core curriculum as well

[10] B. Thomas, 1984, p. 23

as the hidden curriculum (celebrations, library resources, hall-way displays, school calendars, etc.)

There are teachers across the country who are attempting to integrate into their teaching many of these approaches and, in fact, inventing new ones. One of the most innovative approaches to multicultural and anti-racist education is the SPEDS program in Calgary. It was devised initially by a classroom teacher who decided that even primary school children should begin to know the meaning and experience of prejudice and discrimination within their own environment and experiences. Initiatives such as this and others need to be encouraged in order to bring about racial and ethnocultural equity in the classroom. But to do this requires a significant investment in training and professional development to enhance the knowledge and skills of teachers to engage in this work.

Teachers need to know, understand and be able to do two things to really implement multicultural and anti-racist programs. They need to be able to recognize their own prejudices and through continued personal and professional development ameliorate them. Secondly, teachers need to know, understand and be able to use teaching strategies which have been known to reduce racism, prejudice, and stereotyping at

various developmental levels in students. This kind of personal and professional development requires sensitive, gradual and transitional teacher development work.

G – The Role of the Multicultural and Race Relations Coordinator/Advisor

Mock and Maseman found that a key factor in the success of policy implementation is a staff person who is "committed, energetic, personable and politically astute, and who has extensive knowledge and skill in the areas of multiculturalism, ethnic and race relations, is a team player, a risk taker, has awareness and understanding of the processes of organizational development and change... and has the support of his/her director and superintendent."[11]

Interviews with those working on the front lines within boards of education as coordinators, consultants and advisors, confirmed the above observations. It appears from all these interviews that this position brings with it numerous challenges and some degree of risk.

The role of the multicultural and race relations consultant has been described in many different ways including: coordinating, motivating, reporting, consulting, monitoring, assisting, implementing, facilitating, promoting, organizing... and the list goes one. As Thomas suggests, there are enormous ambiguities in the role,

[11] Op. Cit. p. 55

responsibility and status of race relations advisors. In each and every jurisdiction, the position carries with it enormous pressure, stress and responsibility.[12] The advisor/ consultant is frequently seen as the person who carries the sole burden of making the policy work. As one board consultant put it, " I'm here to keep the system honest."

The challenge confronted by these individual is compounded by the fact that the race and ethnic relations department is often marginalized in the structural organization. Many departments are located within the areas of student/community relations or ESL. Thus, it becomes extremely difficult, and often administratively and politically impossible, to track and monitor other key departments such as curriculum, assessment-placement and personnel.

The role of the advisor is frequently given low status in the system. A number of boards do not assign a permanent individual to the position but instead use secondment or contractually limited consultants. In some instances, these people have not had an opportunity to develop the skills necessary to be effective in the position. The role of the multicultural or race relations advisor is often perceived as a troublemaker or law enforcer. Resistance to any number of changes in the form of policy or programming is often channelled through the advisor, who must regularly deal with the consequences of this resistance. The ambiguity in the role often means

[12] B. Thomas, 1984, p. 19

that advisors are simultaneously involved in training, research, community relations, curriculum development, assessment, ESL programs and personnel.

Another key concern is the issue of an appropriate reporting mechanism. In many boards the advisors do not have direct access to senior management. Thus, decisions and initiatives are not acted upon without going through several layers of the hierarchy.

Sometimes, the low status of such advisors is even reflected in their physical placement within the board. The multicultural office is often tucked away in some inconspicuous hallway, usually very difficult to find.

Because of this combination of factors, multicultural and race relations advisors experience inordinate amounts of stress and physical pressure. Underlying their ambiguous and low status position is their sense of almost total powerlessness within the system. For persons committed to the ideals of multicultural and anti-racist education to be placed in positions of low prestige and even less power inevitably leads to frustration and stress if not total burn out. The problems experienced by advisors are compounded when the position is occupied by an individual who is a member of a visible minority group.

Therefore, it is extremely important, if boards of education are committed to effective implementation of their policies, that the responsibility for the work be allocated and shared by every manager in every department within the system. Appointing a low level multicultural advisor marginalizes the issues and takes them out of the mainstream of decision making. Effective implementation can only take place if the responsibility for change is seen to belong to everyone in the system.

H – The Role Of The Community

As was demonstrated by the case studies, the role of the community remains one of the most critical components in the development, implementation and monitoring stages of the change process in educational institutions. The importance of group and community involvement as a key factor in translating principles into practices is exemplified by the case studies of North York and Toronto boards of education, the Alberta Native Education Project and as well, the role of the Black community in Nova Scotia. Community participation and partnerships can take a variety of forms; but clearly it is important for the community to be seen to be an integral part of the planning and programming activates of the boards and schools. Whether it is as an 'advisory committee' to the board or even a ministry, the community must have direct access to those who have the power to act upon their concerns or recommendations.

Committees are frequently made powerless by having to report through several layers of bureaucracy before getting to the director or trustees. Novogrodsky, spoke eloquently in a recent key note address about the role of the community: "The community must advocate hard. The community power lies in its organization and in the strengths of its voice. The community in a democracy demands accountability. The community voice is an engine that powers change in the workplace and in education and other institutions."[13]

I – The Role of Teacher Organizations

This study demonstrates the reluctance of teacher organizations in the past as well as today to recognize and deal with the issues of multiculturalism and particularly racism. However, recently, there has been growing pressure on teacher groups to respond to the demands from minority communities. As well, there is increasing pressure from committed multicultural and anti-racist educators who believe that the federations should be more proactive in helping to bring about the necessary changes in the educational system.

Typically, as Ed May points out, teachers' organizations have not provided leadership in the struggle against racism.[14] There have been exceptions such as Nova Scotia's

[13] Anti-Racist Educator's Conference, Toronto Board of Education, 1989
[14] In Samuda and Kong, (eds), p. 59

Teacher's Union which has struggled against enormous resistance to initiate a number of activities to increase awareness of teachers of the educational barriers Black children in particular face in that province. The Alberta Teacher's Association and the Saskatchewan Teacher's Federation have promoted multiculturalism and Native education in the classroom; and the Manitoba Teacher's Society was the first to promote a multicultural policy. The Ontario Teacher's Federation and the Ontario Catholic Teacher's Federation have recently adopted policies opposing racism.

The experiences of the British Colombia Teacher's Federation summarized in the case studies section reflects both the importance and the difficulties inherent in the struggle to gain the involvement and commitment of teachers' organizations to challenge racism. After 10 years of promoting anti-racist education, the program continues to suffer under extreme political and financial constraints. May's conclusion is noteworthy since he argues that until all levels of government collaborate with teachers and minority communities, efforts such as those of the B.C. Teacher's Federation are at best palliative.

J – The Role Of Students

Numerous student initiated programs have been undertaken across Canada that have been directed at developing skills and positive attitudes towards the acceptance of cultural and racial diversity in Canada. The S.T.O.P. project in Alberta represents an innovative model of the variety of activities that a school club could pursue. There are many other examples of student organized anti-racism and multicultural clubs. A number (like S.T.O.P.) have organized contests to encourage students to act personally to eliminate racial discrimination through the medium of poetry, essays, songs, drawings, posters and video.

Many others work with community organizations, local media and other channels to fight discrimination. Groups of students organized such in-school activities as classroom presentations on race relations and human rights issues and anti-racism conferences and festivals.

In assessing the manner in which the student population can participate in and influence the translation of multicultural race relations policy into practice within the educational system itself, the case study of the student survey undertaken by the Montréal Protestant School Board provides a useful example.

4-2 Barriers to Implementation of Policies

As Anderson and Fullen point out in their comprehensive study of Policy Implementation Issues fro Multicultural Education at the School and Board Level, organizational change does not automatically and immediately flow from the decision to adopt some policy or program innovation.[15] The present study supports their finding that implementation is a developmental process characterized by incremental changes in performance or attitudes as people clarify and work through what it means to alter their existing beliefs, attitudes and practices. Moreover, we also concur with the observation that the time frame for implementation varies with the degree of change in practices entailed and the complexity of the changes involved. In other words, "major program innovation can take up to three years of more after the policy has been adopted before new practices get stabilized."[16] The experiences of many boards with implementation, such as those of the Vancouver and Toronto boards, reinforces their point that the ambiguity of both the policy statements and the implementation strategy often leads to considerable confusion and uncertainty within the organization regarding both the intent and the outcomes of the policy recommendations.

[15] OISE, 1984
[16] Ibid, p. 6

The absence of clearly outlined goals and time frames; the lack of explicit prioritization of those goals; and the limited human and material resources allocated to implementation and the absence of monitoring and evaluation mechanism are all major constraints to change.

The Toronto Board of Education is one of the very few which has had its race relations program evaluated. That report clearly reveals how the "system" and the institutional arrangements within the board have served to hinder the implementation of the race relations program.[17] The report documents the sober realities of the difficulties of changing the organizational system and provides a very useful set of criteria by which other educational agencies can evaluate their implementation process and progress. The major barriers to effective implementation of the Toronto boards policy include:

1. Collegial culture – Reliance on the professional integrity of teaching staff to ensure that activities are implemented.

2. Management by crisis – "Collegial culture" gives rise to a management style which dictates that formal lines of accountability, monitoring and evaluation are not required because it is assumed that everything is going well unless a problem or crisis arises.

3. Unfocussed organizational objectives – The lack of direction and priority given to all the policies promulgated by the board has led to their discretionary interpretation and application.

[17] Hitner, Starr Associates, 1985

4. Dysfunctional reporting lines – Continuing to use traditional lines of reporting often means that the new policies must go through many levels of bureaucracy.

5. Ineffectual program communication – This is due to an excessive number of recommendations, poor presentation and organization of content as well as unclear or ambiguous wording.

Anderson and Fullen also point to some of the critical variables influencing implementation:

1. Clarity of the goals of implementation

2. Consistency of policy and program content in various forms of communications

3. Complexity of the organizational, administrative and individual changes required by the policy implementation plan

4. Consensus on both the goals and the means (the human and financial resources) required for implementation

This study reinforces the importance of educational institutions engaging in an on-going process of analyzing potential barriers to implementation. One of the major findings of this study was that implementation was hindered by the over bureaucratization of many educational systems. This creates the need to go through many levels of the organization until a decision is made. As well, the lack of senior managerial support also often hampered efforts to put program into place. And, as

noted earlier, implementation was often left in the hands of a low status, contractually limited consultant without any real power in the organization.

Chapter five will explore one of the last and most serious barriers to the effective implementation of educational policies in this area; that is, the lack of coherent, conceptual and theoretical framework in which to develop policies and programs.

CHAPTER 5

SOME CONCLUDING THEMES

Chapter 5 – Some Concluding Themes

5-1 The Multicultural - Anti-Racist Debate

This extensive analysis of the response of the educational institutions to cultural and racial diversity clearly indicates that this system, as all others in contemporary Canadian society, reflects the emphasis on the ethnicity and cultural orientations of new immigrants to Canada while ignoring the very important dimension of race. Multicultural education is primarily a response to ethnic diversity in Canadian society. It assumes that racial groups such as Blacks of Caribbean origin, South and South East Asians can all be dealt with at the level of their culture and ethnicity. According to many sophisticated observers in this field, the multicultural approach alone will do little to challenge the discrimination and inequalities that exist in Canada on the basis of racial differences. We would concur with Troper's observations that the rhetoric of multiculturalism often consists of a number of very positive goals but often enough, these are largely symbolic. They reflect what he terms "the myth of multiculturalism."[18] Multiculturalism is in itself an inadequate conceptual framework for the kind of structural or systemic changes needed within the institutions of this country and particularly its educational system.

[18] H. Troper, 1979

The most recent trend in education is to move away from a multicultural approach and to embrace the model of anti-racist education popular in England and the United States. One of the objectives of anti-racist education is to change the institutional racism within the very structure of the educational system. Anti-racist educators have argued that multicultural education only attacks the surface issues because it fails to challenge the institutional racism inherent in the school system. But what is also increasingly clear is that educators who now espouse anti- racist education also lack a clear conceptual understanding of how this approach can act to change the system.

Both terms have become fashionable buzzwords resting on inadequate understandings, undefined goals, inadequate long-range planning, inadequate diagnoses and evaluation.

Above all, administrators, teachers and others within the system lack the professional training necessary to understand the dynamics of institutional racism in society and how an anti-racist approach might possibly challenge and change some of the myths and problems associated with racism. Many boards use the professional development approach to try to teach educators about the manifestations of racism in a one half day training session. This short-term band-aid approach cannot adequately impart

the level of sophisticated knowledge and understanding necessary to develop adequate policies much less design implementable programs.

The term "anti-racist education" communicates its meaning. It involves, according to Thomas, an analysis of unequal social and power relations. It is a long-term process involving personal and collective actions which challenge unfairness and inequity in all of its forms. "It is not an add on but a cornerstone of how we go about living and working together. It is a framework and methodology for teaching children about themselves and their world."[19]

Detractors and critics of this approach argue that anti-racism is too polemical, rhetorical and political. Because the concept is usually placed in the context of words such as "struggle, power and conflict," some view this approach as divisive. However as school boards begin to seriously engage issues of racism a certain amount of conflict is inevitable. It may necessarily be difficult to negotiate, provoke, and learn new ways. One way perhaps of reducing some of the polemic either/or debate is to create constructive alternatives and actions that can be seen as sensible by both sides. Using other vocabulary is another approach that has been used recently by some educational institutions to describe the work. The Ontario Ministry of Education's Advisory Committee, for example, introduces the term "race and ethnocultural equity" in its draft policy document while incorporating the main principles of anti-racist

education. While acknowledging the contribution of multicultural education, it also recognized some of its limitations. Anti-racist education reflects the concerns of many parents and members of the community as well as a growing number of educators who believe that the fundamental problems affecting the educational achievement of many minority students are more the result of discrimination by race than the diversity of culture. As one parent put it: "the issues facing the colour of my skin are more pressing than those facing my culture."

In August 1988, the Ontario School Teacher's Federation approved a multiculturalism and race relations policy. David Kendale, president of this federation writes that

> "Race relations as it is commonly perceived is frequently little more than a band aid for containing racial tensions... Anti-racist education goes right to the heart of the issue and denies the easy answer. It asks us to question the way in which we see the world and, if necessary, to refocus our view to reflect the modern state of affairs... In the modern world change is inevitable. As educators we have a responsibility to ensure that our students are equipped as we can make them for life in the 21st century. Adopting an anti-racist approach to our existing curriculum is one way we can demonstrate leadership, reduce racial tensions and show that we are in touch with the realities of the changing times"[20]

This study demonstrates the reality of these observations. Multiculturalism and race relations do not appear to provide an adequate framework for challenging the institutional racism inherent in the school system. The relatively limited impact of

[19] Newsletter, Toronto Board of Education, 1988

policy innovations are, at least in part, due to the theoretical inadequacy of these models. Thornhill has noted that the goals of policy must be directed at dismantling the racism that is written on the daily agenda of every Black, Asian or Native student who is subjected to education based on the culture and values of a White society, dominated by the values of an urban middle class. Visible minority students are exposed to discriminatory educational practices which " like a multitude of timeless voices tells him loudly or softly that he is intellectually, emotionally, physically and morally inferior."[21]

5-2 The Provinces/Territories Reviewed

It is clear from this first major study of the state of multicultural, race and ethnic relations and anti-racist education that there is a continuum along which these educational institutions can be placed. At one end of the polarity are a large number of ministries, boards and schools who continue to function as if the assimilationist model of education is still the only option. Within these educational agencies, the policies and programs; the content and context of teaching and learning; the cultural values and norms underpinning all areas of school life, continue to be influenced by a white anglo assimilationist perspective. Although perhaps unwritten and unstated, this ideology has a powerful impact on the educational experiences of students. This

[20] Ontario School Teacher's Federation, Newsletter, April 1989, p. 24

is particularly obvious in provinces such as Nova Scotia, New Brunswick, Prince Edward Island and Newfoundland.

In Nova Scotia, Black parents, educators, students and community groups continue to press for changes in an education system which has failed to address the issue of racism. After a recent and well publicized racial incident at a High School in Cole Harbour, a Minister of Government in that province denied that racism was at issue because "we do not have racism in our schools." A committee has been established to investigate the incident!

In Manitoba and Saskatchewan many educational institutions are beginning to grapple with the issues of multiculturalism, race relations and equity for native students. They are generally at the policy formation stage.

This applies as well to Québec where Black educators have taken the lead in the Protestant School Board in attempting to place multiculturalism and race relations on an active agenda. Recently, the Catholic School Board in Montréal in a first attempt to begin to understand the issues fielded a survey which created a wave of protest within the community. The survey instrument included a question asking parents if they would prefer separate educational facilities for newcomers. After protest, the question was withdrawn.

[21] E. Thornhill, p. 36

In British Colombia, the Vancouver School Boards' evaluation of their Race Relations and ESL policies should provide an impetus to a more careful and comprehensive implementation and monitoring process. However, most of the other boards in the province have not even begun to explore these issues. Surrey is an exception because it has a policy but even there, no real programming has taken place.

The Department of Alberta Education in part stimulated by the Keegstra case, has played a significant leadership role particularly in the area of curriculum development and bilingual programming. The Native Education Project provides an exemplary model of how a truly collaborative educational process can work. On the other hand, the Edmonton School Board and other boards in Alberta have not really developed a comprehensive policy or program dealing in a systematic way with race and ethnic relations except as it relates to immigrant children and ESL.

Finally, in Ontario, there has been a significant increase in the level of activity as it relates to multiculturalism, race and ethnocultural equity and anti-racist education. From a positive perspective there is a growing cadre of educators who are committed to anti racist education incorporating within it the most effective components of multicultural education. There are, however, a significant number of constraints in

the form of visible and invisible barriers. Moreover, there exists widespread resistance which is manifested in the professional and personal attitudes, values and ideologies of persons working within all levels of the system.

In summary, this study found that there are three responses articulated by educators across Canada to the realities of a multicultural society.

- The first is **complacency**, that is, "we have no problems here" approach.
- The second is **containment**, that is, "we have taken the necessary steps, we have developed a policy."
- The third is **change** or a commitment to go beyond policy.

This third approach involves the educational institutions in a process of rigorous and continuous evaluation of all aspects of the learning environment. However, if change is to be the outcome of policy, then goals must be clearly articulated, implementation appropriately resourced, and monitoring and evaluation integrated into every stage.

Educational change is a collective process involving both those within the system and those outside of it. It requires collaboration and coordination of many diverse constituencies. It expresses itself in the form of a partnership which links

administrators, trustees, principals, teachers, and parents. The case studies included in this study provide not only a series of models but they also make a statement about the possibility of creating a just and equitable educational system for students who will become the next generation of Canadians.

REFERENCES CITED

Anderson and Fullen, Policy Implementation Issues: For Multicultural Education at the School and Board Level. OISE 1984

Burke, M, "Community Participation in Education", Currents: Readings in Race Relations. vol 4, # 4, 1987-88, Urban Alliance on Race Relations, Toronto

Cummings, J., "From Multiculturalism to Anti Racist Education: An Analysis of Programs and Policies in Ontario", in Minority Education: From Shame to Struggle. Clevedon, England, in press

Hitner, Starr Associates, "Race Relations Program Review", Toronto Board of Education, Toronto, 1985

Kendell, D. in Ontario Public School Teachers Federation Newsletter, April, 1989

Kehoe, H. A Handbook for Enhancing the Multicultural Climate of the School. WEstern Educational Development Group. Faculty of Education, University of British Columbia. 1984

Lee, E, Role of the Reader. North York Board of Education. 1988

Mazurek, K. "Multiculturalism and Education and the Ideology of the Meritocracy" in The Political Economy of Canadian Schooling, T. Witherspoon, ed. Toronto. 1987

May E., "Multiculturalism and Race Relations: Role of Teachers Organizations"", in Multicultural Education: Programs and Methods. R. Samuda and S. Kong (eds). Kingston, 1986

Mckeown, H. "The Role of the Principal". Ontario Public School Teachers Federation News. 1989

Mock, K. and Maseman, V. Survey of Race and Ethnocultural Equity Policy Development and Implementation in Ontario School Boards. Ontario Ministry of Education. 1989

Moodley, K., "The Ambiguities of Multicultural Education" in Currents: Readings in Race Relations vol 2, # 3, Fall. 1984. Urban Alliance on Race Relations. Toronto

Novogrodsky, C. "A Challenge to Racism", address to Anti-Racist Educators Conference. Toronto. Nov. 3, 1989

Ontario Provincial Advisory Committee on "The Development of a Policy on Race and Ethnocultural Equity". Ontario Ministry of Education. Sept. 1987

Samuda, R and Crawford, D., "Testing, Assessment, Counselling and Placement of Minority Students". Ontario Ministry of Education. 1980

Singh, A . "Effect of Teacher Perceptions on Achievement in Multicultural Education" in Samuda and Kong, op. cit.

Thomas, B., "Principles of Anti-Racist Education" in Currents: Readings in Race Relations. vol. 2. # 3 Fall, 1984. Urban Alliance on Race Relations Toronto

----- "Race Relations Program Review". Toronto Board of Education. 1984

Thornhill, E., "Fight Racism Starting with the School". in Currents: Readings in Race Relations/ op. cit.

Troper, H., "An Uncertain Past: Reflections on the History of Multiculturalism", TESL Talk, vol. 10. 1979

APPENDIX A

PROVINCES / TERRITORIES SURVEYED

MULTICULTURAL AND RACE RELATIONS POLICIES

IN EDUCATION ACROSS CANADA

PROVINCES/TERRITORIES SURVEYED:

British Columbia
Alberta
Saskatchewan
Manitoba
Ontario
Québec
Nova Scotia
New Brunswick
Newfoundland
Yukon and Northwest Territories

DOCUMENTS EXAMINED

Multicultural Policies
Race Relations
Language Education Policies
Committee and Task Force Reports
Documented Programs
Drafts and Working Papers
Program Proposals
Implementation and Planning Reports
Monographs

BRITISH COLUMBIA

Late 1970's - Introduction of Multicultural Home School workers (Vancouver School Board)

1980 - VSB - Creation of Working Committee on Race Relations

1982 - VSB Race Relations Policy

1983 - VSB - Guidelines for Implementation of VSB Race Relations Policy

1985 - VSB - Review and Evaluation of Race Relations Programs

1986 - VSB - Document of District Activities (1982-1986) related to the Race Relations Policy

1986 - VSB - Student Ethnic Survey

1988 - VSB - Survey of Equal Employment Opportunity Programs

1989 - VSB - Evaluation Report on the VSB's Race Relations Policy

ALBERTA

1983 - Province of Alberta - Establishment of Consultative Committee on Tolerance and Understanding

1984 - Final Report of the above Committee

1984 - Ministry of Education - Establishment of Native Education Project Team

1985 - Alberta Education - Promoting Tolerance, Understanding and Respect for Diversity: A Monograph for Educators

1987 - Alberta Education - Native Education in Alberta's Schools policy statement on Native Education

1987 - Alberta Education - Native Education in Alberta: Alberta Native People's Views on Native Education

1988 - Alberta Education - Language Education Policy for Alberta

SASKATCHEWAN

1984 - Regina Board of Education School Division No. 4.
The establishment of a Steering Committee for a Policy on Race and Ethnic Relations

1985 - RBE4 - creation of the position of Supervisor of Intercultural Education and Race and Ethnic Relations

1985 - RBE4 - Intercultural Education, Race and Ethnic Relations Policy

1985 - The Educational Equity Report on Indian/Native Education in Saskatchewan, Sask. Human Rights Commission

1986 - RBE4 - Multiculturalism: Strategies and Changes for Regina Public Schools
Part A: Rationale, Literature Review, Findings
Part B: Recommendations

MANITOBA

1989 - Report of the Task Force on Race Relations

1988 - Winnipeg School Division No. 1 - Task Force on Race Relations was formed

1988 - WSD1 - Multiculturalism in Education Policy

ONTARIO

Race Relations and multicultural activities concerning policies and programs were researched in the following areas:

The Provincial Government of Ontario

Ottawa Board of Education

Scarborough Board of Education

East York Board of Education

York Region Roman Catholic Separate School Board

Ontario (cont'd):

North York Board of Education

Metro Separate School Board

Toronto Board of Education

Etobicoke Board of Education

THE PROVINCIAL GOVERNMENT OF ONTARIO

1977 - Policy on Heritage Language

1977 - Ministry of Education - Multiculturalism in Action

1980 - Ministry of Education - Race, Religion and Culture in Ontario School Materials

1984 - Ministry of Education: Circular 14 - all texts must be written, edited and published in Canada by Canadians

1986 - Ministry of Labour - Towards A Policy: Race and Ethnic Relations in the Education System

1986 - Policy Statement on Race Relations

1986 - Conference on Race and Ethnocultural Equity

1987 - The Development of a Policy on Race and Ethnocultural Equity, Report of the Provincial Advisory Committee on Race Relations

1988 - Ministry of Education - A Synopsis of Public Responses to the Report of the Provincial Advisory Committee on Race Relations (Working Paper)

1989 - Resource Guide for Race and Ethnocultural Equity: Kindergarten to Grade 12 - OAC's (draft)

OTTAWA

1985 - The Ottawa Board of Education - An Implementation Planning Document for the Race and Ethnic Policy

METRO SEPARATE SCHOOL BOARD

1982-89 - Race relations training programs

1984 - Race and Ethnic Relations and Multicultural Policy

1984 - Advisory Committee on Race and Ethnic Relations

1989 - Curriculum document: It's About Me

1989 - Survey of Secondary placement patterns

1989 - Evaluation of training program

TORONTO BOARD OF EDUCATION

1970 - 1989 - Annual demographic survey of student population

1976 - Multiculturalism Policy

1979 - Race Relations Policy

1979 - Heritage Language Program

1984 - Evaluation of Race Relations Policy

1985 - Race Relations Training Program

1987 - Survey of visible minorities on permanent staff

1987 - Employment study of percentage of visible minority applicants

1987 - Evaluation of race relations policy implementation

1988 - Education of Black Students in Toronto Schools - Final Report of the Consultative Committee

ETOBICOKE BOARD OF EDUCATION

1981 - Multicultural leadership camps

1988 - Race and Ethnic Relations Policy

1988 - Guidelines for Dealing with Racial and Ethnic Incidents

THE SCARBOROUGH BOARD OF EDUCATION

1970 - ESL

1975 - Community Liaison Counsellor

1980 - Multicultural Centre

1981 - Multiculturalism and Race Relations Committee

1985 - Policy Advisory Committee

1987 - Race Relations, Ethnic Relations, and Multicultural Policy

THE EAST YORK BOARD OF EDUCATION

1987 - Multicultural, Ethnic and Race Relations Policy

THE NORTH YORK BOARD OF EDUCATION

1982 - Race and Ethnic Relations Policy and Procedures

1984 - A Plan for Addressing the Use of Literature that contains Bias

1984 - Report on the Education of Black Children

1986 - The Role of the Reader in the Curriculum

1988 - The Role of the Reader in the Curriculum

1988 - Guidelines for Assessing Learning Materials

THE YORK REGION ROMAN CATHOLIC SEPARATE SCHOOL BOARD

1985 - Multiculturalism and Race Relations - Policy, Procedures and Administrative Directives

1989 - Proposal for the Delivery of First Language/Bilingual Assessments, Translation, Community Services for Cultural and Linguistic Minorities

QUÉBEC

Laws and documents indirectly related to multicultural education:

1977 - The Charter of the French Language

1981 - Autant de façons d'être Québecois: plan d'action du Gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles

1982 - Québec Charter of Human Rights and Freedoms

Committees and documents relating to multicultural education:

1985 - Chancy Committee - L'école québecoise et les communautés culturelles

1987 - Superior Council of Education - Les défis educatifs de la pluralit

1988 - Ministry of Education - formation of study committee with respect to 'Milieux pluriethniques et milieux soci-economiques faibles'

MONTRÉAL

1971 - PSBGM (Protestant School Board of Greater Montréal) Committee to study the problems of Black students

1973 - PSBGM - Ad hoc Committee with Representatives of the Black Community

1975 - PSBGM - Ad hoc Committee Personnel Practices, as related to racial and minority peoples' issues

1982 - PSBGM - Anti-Bias Committee

1984 - CECM (Commission des Écoles Catholiques de Montréal) Politiques des services aux élèves des communautés culturelles frequentant les écoles françaises de la CECM

1986 - CECM - Orientations de la CECM en regard de l'éducation interculturelle

Montreal (cont'd)

1986 - PSBGM - Task force created following the approval of "A Multicultural/Multiracial Approach to Education"

1987 - PSBGM - Student surveys

1987 - PSBGM - Mission Statements and Goals

1988 - PSBGM - Report of the Task Force on Multicultural/ Multiracial Education

1990 - CECM - Le développement et la promotion des relations Interculturelles et Interéthniques à la C.E.C.M.: Plan d'action

NOVA SCOTIA

Nova Scotia has many councils, committees, services and centres across the province but it doesn't have a provincial race relations or multicultural policy. The above organizations deal with multiculturalism, race relations, ethnic and human rights affairs, and Native and francophone issues.

A committee to study the development of a policy was recently created as a result of the racial incidents at a high school in Cole Harbour. (An important initiative from the Ministry of Education was announced in late 1989.)

NEW BRUNSWICK

New Brunswick has several ongoing committees but it does not have a race or ethnic relations policy yet. A committee to develop a provincial policy is now at work.

NORTHWEST TERRITORIES

1989 - Annual Report: Northwest Territories Education

RESPONDENTS

EDMONTON - ALBERTA

Name	Organization	Title
Angus McBeth	Alberta Education	
Linda Youell	Alberta Education	Special Assistant Student Program
Wally Lazaruk	Alberta Education	Associate Director
Judy Pelly	Alberta Education	Native Education Project Consultant
Jim Brackenbury	Alberta Education	Curriculum Design
Carol Suddards	Edmonton Public School Board	
Fern Schmidt	Edmonton Public School Board	
Milt Halvorson	Edmonton Public School Board	E.S.L. Consultant
Agnes Yu	Edmonton Public School Board	Multilingual Services
Sheila Pritchard	Edmonton Public School Board	Learning Resources
Elizabeth Crump	Edmonton Catholic Schools	Consultant
Caterina Greco	Alberta Culture & Multicultural Assoc.	Consultant

CALGARY - ALBERTA

Name	Organization	Title
Roberta Allan	Institute of Multiculturalism	Consultant
Dawne Clarke	Society for Prevention & Elimination of Discrimination & Stereotyping, Calgary	President
Kas Mazarek	University of Lethbridge	Professor

VANCOUVER - BRITISH COLUMBIA

Eric Wong	Equal Employment Opportunities & Race Relations City of Vancouver	Director
Indira Mehat	Ministry of Education	Multicultural Advisor
June Chan	Surrey School Board	Multicultural Race Relations
Nora Greenway	B.C.T.F. Program Against Racism	Coordinator
Hein Wei	Canadian Human Rights Commission, B.C. Div.	Commissioner
Charles Ungerleider	University of B.C., Faculty of Education	Professor
Kogila Moodley	University of B.C., Faculty of Education	Professor
Aziz Kaki	Committee for Racial Justice	President
Andrew Krawcyzk	Vancouver School Board	Race Relations Officer

VANCOUVER - BRITISH COLUMBIA (cont'd)

Name	Organization	Title
June Beynon	Vancouver School Board	Multiculturalism Officer
Lorna Williams	Vancouver School Board	Native Education Officer
Jerry Arishoff	Plains Indian Survival School	Principal

MANITOBA

David Oborne	Winnipeg School Division	Deputy Assistant Task Force on Race Relations

NEWFOUNDLAND

Anne Marie Carew	Avalon Consolidated	ESL Language Coordinator
Frank McGraw	Roman Catholic School Board	

NORTHWEST TERRITORIES

Malcolm Farrow	Dept. of Education	Director, Operations, Training and Development

QUÉBEC

Eric Mansfield	Protestant School Board of Greater Montréal	Multicultural Liaison
Prof. C. Milligan	McGill University, Faculty of Education	Professor
Robert Attar	La Commission des Écoles Catholiques de Montréal	Director, Intercultural Relations

NOVA SCOTIA

Name	Organization	Title
Janis Jones-Darrell	Educational Consulting and Research	Consultant
Glenda Redden	Government of Nova Scotia, Dept. of Education, Multicultural Services	Consultant
Marie Battiste	Eskasoni School Board	Director
Prof. Fred Wien	Dalhousie University School of Social Work	
	Cape Breton School Board In-Service Training Centre	

NEW BRUNSWICK

Beverly McDonnal	Government of New Brunswick Department of Labour Multicultural & Immigration Office	
R. McCallum	Moncton School Board	

SASKATCHEWAN

Dr. Fred Wreniham	Government of Saskatchewan Department of Education	
J. Hubert	Regina School Board	Superintendent
A. Martin	Government of Saskatchewan Department of Culture and Recreation	

ALBERTA

Name	Organization	Title
Angus McBeth	Alberta Education	

TORONTO

Alok Mukejee	Toronto Board of Education	Race Relations Consultant
Harry Lalla	Toronto Board of Education	Multicultural and Race Relations Specialist
Enid Lee	North York Board of Education	Ethnic and Race Relations Advisor
Kamala Jean Gopie	North York Board of Education	Multicultural and Race Relations Specialist
Smita Gupta	North York Board of Education	Multicultural Services Supervisor
Madge Logan	North York Board of Education	Principal
Randy Atkins	Etobicoke Board of Education	Race and Ethnic Relations Advisor
Ken Ramphal	East York Board of Education	Race and Ethnic Relations Advisor
Jane Gibson	East York Board of Education	Race and Ethnic Relations Advisor
Inez Elliston	Scarborough Board of Education	Race and Ethnic Relations Advisor
Helene Ijaz	York Region Roman Catholic Separate School Board	Multicultural Coordinator
Hugh McKewan	Ontario Ministry of Education	Education Officer

TORONTO (cont'd)

Ahmed Ijaz	Ontario Ministry of Education	Education Officer
Donna Elliot	Ontario Women's Directorate	

OTTAWA

	Ottawa Human Rights Centre	
Bob Harrison	Ottawa Board of Education	Race Relations Consultant

THUNDER BAY

Karen Peterson	Multicultural Association Thunder Bay	Coordinator

Multiculturalisme et Citoyenneté Canada
Multiculturalism and Citizenship Canada

Canada

MULTICULTURALISME ET ÉDUCATION :

DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Les opinions exprimées dans ce documents sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles du Ministère du Multiculturalisme et Citoyenneté Canada

CAROL TATOR ET FRANCES HENRY
EQUAL OPPORTUNITY CONSULTANTS
671 MT. PLEASANT RD.
TORONTO (ONTARIO)
M4S 2N2

FÉVRIER 1991

Table des matières

Préface

Sommaire . . . . . *i-iv*

Chapitre 1 - Introduction *1*

1.1 Objet de l'étude *2*
1.2 Objectifs de la recherche *3*
1.3 Cadre *5*
1.4 Méthode *10*
1.5 Contraintes méthodologiques *13*

Chapitre 2 - Objectifs prioritaires de la politique et des programmes sur le multiculturalisme et les relations raciales dans le domaine de l'éducation . . *18*

2.1 Programmes d'étude *19*
2.2 Évaluation et orientation des élèves *24*
2.3 Perfectionnement du personnel *26*
2.4 Politiques directives et pratiques relatives au personnel *30*
2.5 Relations entre l'école et la collectivité *33*
2.6 Incidents raciaux *35*

Chapitre 3 - Études de cas *37*

Introduction *38*

3.1 Gouvernement fédéral
Multiculturalisme et Citoyenneté Canada *39*

3.2 Ministères provinciaux et territoriaux
A - Ministère de l'Éducation de l'Ontario *43*
B - Ministère de l'Éducation de l'Alberta *50*

3.3 Conseils scolaires
A - Québec - Commission des écoles protestantes du grand Montréal *65*
B - Québec - Commission des écoles catholiques de Montréal *67*
C - Conseil scolaire de Vancouver *70*
D - Conseil scolaire de Toronto *74*
E - Conseil scolaire de North York *91*

3.4 Projets particuliers des écoles
A - L'école non raciste - École Flemington 103
B - Écoles Peel et Dufferin 107
C - Calgary - SPEDS 110

3.5 Rôle des groupes communautaires
A - Nouvelle-Écosse - Preston et Cherry Hill 113
B - Ontario - Comité directeur de la collectivité noire 115
C - Ontario - Éducation des élèves noirs 117

3.6 Fédérations et associations professionnelles
A - Fédération des enseignants et enseignantes de la C.-B. 119
B - Association des enseignants et enseignantes de l'Alberta 123

3.7 Projets d'élèves
A - Students and Teachers Opposing Prejudice (STOP) 126

Chapitre 4 - De la théorie à la pratique 130

Introduction 131

4.1 Rôles et responsabilités des divers ordres de compétence
A - Rôle du gouvernement fédéral 133
B - Rôle des gouvernements provinciaux et territoriaux 135
C - Rôle des conseils scolaires 137
D - Rôle des commissaires d'écoles et des administrateurs et administratrices supérieur(e)s 138
E - Directeurs et directrices d'écoles 139
F - Enseignants et enseignantes 141
G - Rôle du conseiller et de la conseillère en relations multiculturelles et raciales 144
H - Rôle de la collectivité 148
I - Rôle des regroupements d'enseignants et enseignantes 149
J - Rôle des élèves 151

4.2 Obstacles à la mise en oeuvre des plans d'action 152

Chapitre 5 - En guise de conclusion 157

5.1 Le débat multiculturel et anti raciste 158
5.2 Tour d'horizon des provinces et des territoires 163

Références bibliographiques

Annexe A - Provinces et territoires soumis à l'enquête

Annexe B - Répondants

Préface

Nous désirons exprimer ici notre reconnaissance à :

Multiculturalisme et Citoyenneté Canada, pour le soutien qu'il a accordé à ce travail de recherche;

Tim Rees, pour ses conseils;

Megan Bjorner, pour sa participation aux recherches;

Michelle Ducharme, pour son aide dans la préparation du rapport final et aux nombreux enseignants et enseignantes qui, partout au pays, ont donné généreusement de leur temps.

Les recherches ont débuté en avril 1989, et ce document a d'abord été présenté à Multiculturalisme et Citoyenneté Canada, en janvier 1990. Il ne nous a donc pas été possible d'inclure dans cette étude les projets que les écoles, les conseils scolaires et les ministères ont mis sur pied après 1989.

Carol Tator et Frances Henry

SOMMAIRE

Cette étude a été réalisée à l'intention des établissements d'enseignement de tout le Canada, grâce à l'appui de Multiculturalisme et Citoyenneté Canada. Elle expose quelques politique, directives et programmes établis aux niveaux élémentaire et secondaire et présente les autorités chargées de les superviser, à savoir les conseils scolaires et les ministères de l'Éducation. L'enquête devait permettre d'évaluer comment la notion de promotion de l'équité raciale et culturelle se traduisait concrètement dans les programmes et les pratiques. Ce travail de recherche visait donc avant tout à présenter les projets qui avaient été mis en oeuvre et qui s'étaient montrés efficaces pour instaurer l'équité raciale et culturelle au sein même des divers aspects du processus éducatif, tels les programmes d'étude, la pédagogie, le perfectionnement professionnel, la gestion du personnel et les relations entre écoles et collectivités.

Buts

Cette étude poursuivait essentiellement deux buts : tout d'abord, constituer un premier instrument de connaissance et d'évaluation des toutes dernières réalisations dans le domaine du multiculturalisme, des relations raciales et de l'éducation anti raciste au Canada. Ensuite, mettre en commun et diffuser un ensemble de renseignements uniques, véritable documentation de base destinée aux enseignants et enseignantes intéressé(e)s à apporter des changements dans le domaine du multiculturalisme et de l'équité raciale et culturelle.

Méthode

La méthode utilisée comportait des aspects très divers. Dans un premier temps, nous avons consulté un plus grand nombre de personnes clés dans tout le pays pour déterminer les endroits où une politique et des programmes avaient été mis en application. Toutes les personnes interrogées nous ont remis de la documentation que nous avons analysée subséquemment. Nous avons passé en revue les publications et les autres documents produits par des universitaires et des praticiens et praticiennes canadien(ne)s. Cette prospection initiale, jointe à la revue des publications, nous a permis de déterminer les régions qui justifiaient notre visite. Nous avons interrogé un grand nombre de personnes au sein des ministères, des conseils scolaires, des écoles, des associations professionnelles, des groupes de parents et des groupes communautaires en Colombie-Britannique, en Alberta, au Québec et en Ontario. Les situations exemplaires ont fait l'objet d'études particulières.

Résultats

À la suite de cette enquête sur les systèmes d'éducation canadiens, les chercheurs sont arrivés à la conclusion que l'instauration d'une politique et de programmes relatifs au multiculturalisme, aux relations raciales et à la lutte contre le racisme n'ont généralement

pas transformé les établissements d'enseignement canadiens. Dans de vastes secteurs du pays, y compris dans certaines provinces tout entières (malgré la diversité culturelle de leurs habitants), les questions que posent le multiculturalisme et l'équité raciale et culturelle ne figurent pas à l'ordre du jour des conseils scolaires et des ministères de l'Éducation. Dans de nombreuses autres régions, les établissements d'enseignement travaillent à la préparation de directives. Même là où il en existe déjà, les conseils scolaires n'ont bien souvent guère dépassé le stade des énoncés d'objectifs. Aussi longtemps que les éducateurs et éducatrices se contenteront de l'idée que l'éducation multiculturelle consiste à faire l'éloge d'autres cultures et caractéristiques ethniques, le système d'enseignement ne pourra pas s'attaquer aux autres problèmes. Les résultats de cette étude amènent à conclure que l'éducation multiculturelle, telle qu'elle a été pratiquée dans les dix dernières années, ne constitue qu'un simulacre de changement et non une véritable transformation des processus éducatifs et des structures institutionnelles. Le défi le plus urgent à relever consiste à dépister et à combattre les barrières raciales qui imprègnent le processus éducatif et se répercutent sur les programmes d'études, l'évaluation et l'orientation des élèves, la pédagogie, les méthodes d'embauche et de promotion et le caractère du milieu scolaire.

Dans une perspective plus positive, l'étude a également permis d'obtenir de la documentation sur un certain nombre d'établissements et d'organismes d'enseignement qui ont commencé à réagir contre les obstacles inhérents au système et ancrés dans les

pratiques d'enseignement. Il s'agit d'écoles, de conseils scolaires, de ministères, d'associations professionnelles et de groupes communautaires intéressés par un véritable changement des institutions et du système. Dans cette optique, il faut reconnaître qu'il n'existe pas de relation évidente entre politique et pratique. Un grand nombre d'activités relatives aux questions d'équité voient le jour même en l'absence de programme d'action anti raciste ou multiculturelle. Les études de cas présentées dans ce rapport décrivent des projets et des programmes novateurs instaurés dans plusieurs régions du pays. Au sein de ces organismes et de ces établissements, on rencontre un nombre croissant d'enseignants et enseignantes intéressé(e)s à combattre le racisme, qui sont à la recherche de nouvelles façons de valoriser l'histoire et l'expérience que tous les enfants amènent avec eux à l'école et dans la salle de classe. Les études de cas illustrent la façon dont les établissements d'enseignement peuvent évoluer pour mieux faire face aux défis d'une société pluraliste. Les modèles illustrent également la façon dont les parents et la collectivité se sont engagés dans le processus éducatif et le rôle considérable que beaucoup ont joué pour amorcer les changements et les favoriser.

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Chapitre 1 - Introduction

1.1 Objet de l'étude

Cette étude se propose d'informer les enseignants et enseignantes et de les orienter vers les instances canadiennes susceptibles de leur fournir des exemples de politique et de programmes instaurés aux niveaux élémentaire et secondaire, ainsi que vers les autorités responsables de la supervision, à savoir les conseils scolaires et les ministères de l'Éducation. Cette enquête pancanadienne a été conçue pour évaluer comment la notion de promotion de l'équité raciale et ethnique se traduit concrètement dans les programmes et les projets mis en place par les ministères, les conseils scolaires, les divisions et les écoles. Cette recherche vise à fournir un premier instrument de connaissance et d'évaluation des toutes dernières réalisations dans le domaine de l'éducation multiculturelle et des relations raciales au Canada.

Le domaine de l'éducation multiculturelle est fort complexe. La définition même de cette notion est si confuse qu'un chercheur a fini par conclure qu'il semblait y avoir autant de conceptions de cette notion que de personnes. Ce terme s'applique indistinctement à une multitude de programmes et, faute d'une définition précise de la notion d'éducation

multiculturelle, cette dernière demeure empreinte de confusion et de contradictions[1]. Toutefois, dans le cadre de cette étude, nous définissons l'éducation multiculturelle comme l'ensemble des pratiques, de la politique et des directives élaborées à tous les niveaux du système éducatif pour promouvoir l'égalité des chances pour tous ses membres, quelles que soient leur race, leur origine et leur culture.

1.2 Objectifs de la recherche

Cette étude poursuivait les objectifs suivants :

1. Retracer et examiner la politique d'éducation et les documents connexes relatifs au multiculturalisme et aux relations raciales, préparés par divers organismes publics, tels le gouvernement fédéral (Multiculturalisme et Citoyenneté Canada), les ministères provinciaux et territoriaux de l'Éducation, les conseils scolaires, les écoles, les associations professionnelles et tout autre organisme oeuvrant dans le domaine de l'éducation des enfants.

2. Explorer les processus de mise en oeuvre de la politique et des directives des divers organismes d'éducation.

[1] K. Mazarek, 1987, p. 4

3. Étudier certains des obstacles qui peuvent empêcher la mise en application de la politique et des directives d'équité.

4. Faire connaître et décrire les programmes, les stratégies et les méthodes qui se sont révélés efficaces pour promouvoir l'équité raciale et culturelle dans tous les secteurs de l'activité éducative.

5. Fournir, par l'étude de cas précis, des modèles de programmes qui ait réussi et qui peuvent être adoptés tels quels ou facilement adaptés aux besoins locaux des organismes d'éducation.

6. Produire un instrument de communication permettant de mettre en commun et de diffuser un ensemble unique, donc inestimable, de renseignements susceptibles de guider les éducateurs et éducatrices désireux de contribuer aux changements multiculturels.

Alors que les objectifs deux et trois ci-dessus se proposent d'explorer les liens qui unissent la politique et les mesures adoptées, cette étude vise un objectif beaucoup plus vaste, ne se bornant pas à signaler les contextes où une politique relative au multiculturalisme ou aux relations raciales ont suscité des programmes et des activités.

L'organisation d'activités liées à l'équité ne découle pas nécessairement de l'existence d'une politique en matière de relations raciales ou de multiculturalisme.

Dans ce même ordre d'idées, il convient de souligner que les relations entre la politique et la mise en oeuvre de programmes ne sont pas de nature linéaire ou hiérarchique. Ces relations peuvent être interdépendantes en ce sens que l'action peut informer la politique et provoquer des changements institutionnels.

1.3 Cadre

Au Canada, l'éducation en matière de multiculturalisme, de relations raciales et de lutte contre le racisme est une question de grande envergure. De nombreux changements se produisent à divers niveaux du système. Au cours de l'élaboration d'un cadre convenant à l'analyse et à la comparaison de la politique, des programmes, des activités et des projets mis en place dans divers endroits, les chercheurs ont isolé les principales entités constitutives du système éducatif, qui sont théoriquement responsables de la conception d'une politique et de directive et de leur mise en application. Il s'agit des ministères des provinces et des territoires, des conseils scolaires, des divisions et des écoles. Ces structures sont à leur tour influencées par une politique, et les programmes du gouvernement fédéral, par les groupes de parents et les groupes communautaires, par les associations de conseillers scolaires d'écoles et les associations professionnelles.

C'est aux ministères de l'Éducation des provinces et des territoires qu'incombe la responsabilité générale de concevoir les lois relatives à l'éducation, d'établir une politique et de mettre au point des directives pour les établissements d'enseignement. En outre, il leur revient plus particulièrement de déterminer comment seront allouées les ressources financières, humaines et autres aux entités constitutives du système éducatif.

L'organisation des **conseils scolaires** varie en fonction du contexte démographique et régional. Ils partagent toutefois la responsabilité de mettre en application les plans et les directives des ministères. En outre, les conseils scolaires jouent un rôle crucial dans l'élaboration et la mise en oeuvre de la politique, dans l'allocation des ressources et dans l'évaluation des nombreux projets qui entrent en compétition. Ce rôle est particulièrement déterminant dans le secteur de l'éducation multiculturelle, puisque ce sont ordinairement les conseils scolaires qui décident des ressources à allouer à certaines questions, telles la révision des programmes, les pratiques d'embauche, la création de services multiculturels et l'habilitation des agents qui en sont responsables.

Les écoles jouent un rôle important dans le respect de la politique. Les décisions prises quotidiennement par le directeur ou la directrice ou tout autre administrateur ou administratrice influent souvent sur l'orientation générale de l'école. En ce qui a trait à la mise en application du multiculturalisme, il n'est pas rare que les directeurs et directrices, ou même seulement un(e) enseignant(e) convaincu(e), exercent une influence

sur les programmes et les autres questions essentielles. Les relations entre l'école et la collectivité, ainsi qu'avec certains groupes constitutifs précis, sont autant d'indicateurs très valables de l'effort fourni par l'école pour satisfaire la collectivité.

Les commissaires d'écoles, les diverses associations et fédérations d'enseignants prennent part aux décisions de manière significative. Intéressés au premier chef, les **enseignants et enseignantes** ont un rôle essentiel à jouer dans la mise en oeuvre des politiques. Enfin, bien qu'ils ne fassent pas partie du système d'enseignement en tant que tel, **les membres de la collectivité** peuvent influencer les écoles et les inciter à prendre des décisions.

Cette étude s'est penchée sur le rôle joué par chacun de ces groupes et sur leur apport à la conception et à l'application de politiques et de programmes novateurs. Elle se proposait, pour chaque categorie de participants et participantes, de répondre à un certain nombre de questions fondamentales :

1. Quel genre de changements la politique et les programmes visent-ils à apporter au sein de tel ou tel système?

2. La politique et les programmes ne visent-ils qu'à changer les attitudes (convictions, perceptions, compréhension) ou s'attaquent-ils aussi à des comportements, tels que les aptitudes, les interactions et les pratiques?

3. La politique et les programmes cherchent-ils à changer l'organisation et le système (par exemple, l'évaluation des programmes, la pédagogie, la représentation)?

4. La politique, les programmes et les projets se bornent-ils à préserver les cultures, à faire l'éloge de la diversité et à faire connaître les caractéristiques ethniques?

5. Cherchent-ils à s'attaquer au racisme au sein du système d'éducation?

6. Quelles sont les relations entre la politique multiculturelle et antiraciste et une autre politique organisationnelle?

7. Quel genre de politique serait susceptible de mener à des changements positifs?

8. Quels sont les préalables à l'élaboration et à la mise en oeuvre de stratégies et de programmes efficaces?

9. Quels obstacles doivent être éliminés avant que ces pratiques puissent se concrétiser au sein de l'établissement ou de l'organisation?

10. Qui est responsable des changements? Quels aspects devraient faire l'objet de changements? Qui sont les agents de changement au sein du système? Quels sont les facteurs qui favorisent leur efficacité et ceux qui la freinent?

11. Quels mécanismes de contrôle et d'évaluation ont éventuellement été utilisés pour mesurer les répercussions de la politique et des programmes?

1.4 Méthode

Au cours de cette étude, la collecte des données a revêtu plusieurs aspects :

Phase I

La première phase du projet a consisté en une vaste consultation préliminaire avec des informateurs clés de partout au pays. Des cadres des ministères, des conseils scolaires

et des chercheurs de premier plan ont été contactés. Chaque rencontre commençait par une brève présentation de l'étude en cours, puis nous demandions des renseignements sur la politique, les programmes et les projets en matière d'éducation sur le multiculturalisme et relations raciales. L'enquête par téléphone a servi à repérer les endroits où existaient une politique et où avaient été élaborés des programmes, des activités et des projets. La méthode de l'enquête nous a également permis de savoir à quel stade se trouvait chacune des entités du système d'éducation en matière de multiculturalisme et de relations raciales. De cette façon, nous avons aussi obtenu le nom d'autres informateurs. Les personnes interrogées ont été priées de nous faire parvenir toute la documentation dont elles disposaient sur la mise en application de la politique et des programmes.

Phase II

Les documents ont ensuite été analysés et présentés sous forme d'inventaire. Après avoir repéré les principales lacunes dans la collecte des données, nous avons tenté de trouver les informations manquantes. Une première version de ce rapport a été soumise à Multiculturalisme et Citoyenneté Canada. Elle a été revue pour le rapport final et figure à l'annexe A. La toute première version comprenait une chronologie de la politique et des directives en matière de multiculturalisme et de relations raciales pour chaque ordre de compétence; les programmes et les projets clés; les principales omissions et les indicateurs d'intérêt. Dans le document révisé qui figure en annexe, nous avons intégré

le résumé des projets dans le rapport même. Toutes ces communications téléphoniques, jointes à l'analyse des documents, nous ont permis de déterminer dans quelles régions du pays se justifierait une visite sur le terrain.

Phase III

Des visites ont eu lieu en Colombie-Britannique (Vancouver), en Alberta (Edmonton, Calgary), au Québec (Montréal) et en Ontario (région métropolitaine de Toronto). Dans chacune de ces régions, nous avons organisé des entrevues pour préciser nos renseignements ou pour rencontrer certaines personnes. Nous nous sommes efforcés d'inclure des entrevues avec le personnel des conseils scolaires et des ministères, ainsi qu'avec d'autres éducateurs et éducatrices et universitaires travaillant directement dans le domaine de l'éducation multiculturelle et interraciale.

Il nous est arrivé à quelques reprises de nous rendre dans des écoles, et nous n'avons pas non plus négligé de rencontrer des groupes communautaires particulièrement concernés par ces questions. Toutes les données recueillies au cours de ces rencontres ont ensuite été analysées, et nous avons passé en revue un grand nombre de nouveaux documents. De ces analyses découlent les études de cas qui composent le chapitre III.

Nous avons dû modifier quelque peu les critères qui ont présidé à leur sélection. Nous souhaitions inclure des modèles de programmes de presque toutes les provinces et les régions, qui serviraient d'exemples en et montreraient les différences entre collectivités urbaines et rurales. Ce souhait n'a toutefois pas pu être réalisé : les raisons en sont exposées au chapitre suivant.

1.5 Contraintes méthodologiques

Cette étude nationale de la politique, des directives et des programmes relatifs au multiculturalisme et aux relations raciales en vigueur dans le système d'éducation s'est heurtée aux contraintes suivantes :

1. Dans bien des régions et des provinces canadiennes, il n'existe, à toute fin pratique, aucune trace de la politique, de directives ou de programmes relatifs au multiculturalisme et aux relations interraciales, que ce soit à l'échelon provincial ou dans les conseils scolaires. Nous n'avons pu trouver aucun indice véritable d'éducation multiculturelle à Terre-Neuve et dans l'Île-du-Prince-Édouard. Au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse, les activités en ce domaine sont minimes.

2. Dans certaines autres sphères de compétence, les organismes d'éducation viennent tout juste d'accomplir la première étape de tout processus de changement : la reconnaissance des besoins. Par exemple, la Division scolaire de Winnipeg et la Commission des écoles protestantes du grand Montréal viennent de mettre un point final aux enquêtes et aux études sur les relations multiculturelles et interraciales.

3. Dans cette tentative d'explorer de si nombreux secteurs du processus éducatif (programmes d'études, évaluation, pédagogie, formation du personnel, pratiques d'embauche, dispositions spéciales pour les élèves immigrants, gestion des incidents raciaux), il a été impossible de les examiner en profondeur dans les conseils scolaires et les ministères qui déploient une activité assez intense en ce domaine.

4. La documentation est particulièrement rare en ce qui concerne la mise en application de la politique et des directives. On ne relève aucune tentative pour noter ou expliquer les changements qui découlent des politiques multiculturelles et interraciales. Les raisons de cette lacune ont été expliquées dans les discussions sur le rôle des conseillers en multiculturalisme et en relations raciales.

5. L'absence de mécanismes de contrôle et d'évaluation signifie que peu d'organismes ont tenté d'analyser et de mesurer systématiquement les répercussions des changements dans la politique et les programmes. On n'a qu'une faible idée des effets de ces projets sur l'attitude et le comportement des élèves et du personnel, sur le climat général et sur les pratiques et les priorités au sein de l'établissement.

6. À quelques exceptions près, nous n'avons pas eu la possibilité de parler aux élèves, aux parents et aux groupes communautaires pour connaître directement leur point de vue et leur expérience.

7. Compte tenu du peu de documentation sur la mise en oeuvre, les informations relatives à l'efficacité des projets et des programmes se limitent aux observations subjectives des personnes qui participent directement à l'élaboration ou à la gestion de ces programmes.

8. L'absence de cadre conceptuel et de terminologie clairs constitue sans doute la limitation la plus importante à laquelle nous nous sommes heurtés au cours cette étude des moyens mis en oeuvre par les systèmes d'éducation pour faire face à la diversité ethnoculturelle. Les termes utilisés sont extrêmement confus et ambigus, et les distinctions importantes qu'ils recouvrent sont peu claires. Le vocabulaire parle d'éducation multiculturelle ou interculturelle, de relations raciales, d'équité raciale et ethnoculturelle et d'éducation antiraciste. Ces termes sont plus que de simples étiquettes. Si ces notions peuvent se recouper partiellement, elles diffèrent par la façon dont elles définissent les problèmes, par le mode de formulation de leurs buts et par les mesures qu'elles requièrent. Dans certaines provinces, comme le Manitoba et la Nouvelle-Écosse, le concept général

d'éducation en matière de droits de la personne inclut souvent les questions de culture, de race et d'égalité des sexes.

9. Alors que cette recherche visait à retracer et à mettre en lumière les répercussions de la politique relative au multiculturalisme et aux relations interraciales dans tout le pays, l'importance qu'elle accorde à l'Ontario n'est guère représentative, et certainement pas dans les études de cas. L'enquête a révélé que le centre des activités en matière d'éducation multiculturelle se trouve en Ontario. La plupart des enseignants d'autres provinces ont reconnu le rôle de chefs de file joué par les établissements d'enseignement ontariens, et bon nombre d'entre eux ont convenu avoir été fortement influencés par le travail réalisé en Ontario en ce domaine. Ce rapport témoigne fidèlement de ce phénomène.

10. Les quelques cas particuliers présentés dans ce rapport ne donnent qu'une idée du type de projets entrepris partout au pays. Les contraintes de temps et d'argent n'ont pas permis de faire les recherches intensives nécessaires à une présentation complète de toutes les activités mises sur pied en ce domaine. Par ailleurs, les contraintes spatiales ont limité le nombre d'études de cas qu'il a été possible d'inclure dans ce rapport.

11. Il n'est pas question ici des directives ou des programmes au multiculturalisme instaurés dans les établissements d'enseignement postsecondaire, ni de la

formation en cours d'emploi dispensée à ce niveau. Ces questions fondamentales font l'objet d'une autre étude parrainée par Multiculturalisme et Citoyenneté Canada.

CHAPITRE 2

OBJECTIFS PRIORITAIRES DE LA POLITIQUES ET DES PROGRAMMES RELATIFS AU MULTICULTURALISME ET AUX RELATIONS RACIALES DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

Chapître 2 - Objectifs prioritaires de la politique et des programmes relatifs au multiculturalisme et aux relations raciales dans le domaine de l'éducation

Alors que les sujets de préoccupation varient grandement d'un établissement d'enseignement à l'autre en ce qui a trait à l'éducation multiculturelle, interraciale et antiraciste, on voit de plus en plus nettement se dessiner un consensus sur les objectifs qui doivent être prioritaires. Ce sont : les programmes d'études, l'évaluation et l'orientation des élèves, le perfectionnement du personnel, la formation préalable à l'emploi pour les enseignants et enseignantes et les administrateurs et administratrices, la politique et les pratiques relatives au personnel, les relations entre l'école et la collectivité et les incidents de harcèlement en raison de la race.

2.1 Programmes d'études

Dans l'optique des établissements d'enseignement eux-mêmes, ce sont les programmes d'études qui ont été les plus touchés par la politique relative au multiculturalisme et aux relations raciales. Au cours des quelques dernières années, les ministères, les conseils scolaires et les écoles ont été engagés à des degrés divers dans une foule de projets liés aux programmes. L'une des activités les plus fréquentes a consisté à élaborer des directives pour détecter les préjugés dans les livres de classe et le matériel pédagogique, afin de les éliminer et d'éviter ainsi que ne se développent des attitudes négatives à

l'égard de certains groupes. Les ministères albertains, ontariens et québécois, ainsi que des maisons d'édition, ont mis au point des documents très complets pour aider les éditeurs et les auteurs à analyser leurs publications et à y dépister les préjugés. La brochure réalisée par le ministère de l'Education de l'Ontario contient des principes de base et des suggestions utiles pour élaborer des documents reflétant le caractère multiculturel du pays, qui peuvent tenir lieu de directives pour détecter les préjugés culturels ou raciaux dans le matériel pédagogique actuel. Le ministère de l'Education de l'Alberta utilise les documents qu'il a produits comme ouvrages de référence internes qui lui permettent d'analyser et d'évaluer tout le matériel scolaire dont il est responsable. Plusieurs conseils scolaires ont également préparé des directives ou y travaillent actuellement.

Une des principales faiblesses relevées dans l'approche actuelle de la plupart des établissements d'enseignement consiste à ajouter les programmes d'études multiculturels sans chercher à les intégrer. Divers projets ont vu le jour; ils portent sur la nourriture, les festivals et le folklore, mais qui n'ont rien à voir avec le reste du programme. Cette méthode comporte des limitations très importantes. Par exemple, si une personne qui n'appartient pas à une culture donnée et qui n'a pour ainsi dire pas de compétence en ce domaine fournit des informations superficielles sur cette culture, elle transmet une expérience éducative de peu de valeur, qui ne mènera pas nécessairement à une amélioration des connaissances, des aptitudes ou de la compréhension. Un examen de

certaines de ces activités mises sur pied par les enseignants et les conseils scolaires révèle une approche superficielle qui pourrait même mener à des résultats inverses de ceux qui sont escomptés. Le programme « « Role of the Reader », du conseil scolaire de North York, propose une solution de rechange aux projets ponctuels. Dans le cadre de ce projet, le programme de langues et d'anglais du primaire et du secondaire a été substantiellement transformé par l'intégration systématique d'un éventail d'écrits divers de romanciers et de poètes qui témoignent de l'histoire et des expériences de cultures non occidentales. On s'attend à ce que cette intégration permette aux enfants qui n'appartiennent pas à ces groupes culturels de les évaluer de façon plus positive, et à ceux qui en sont issus d'être fiers de leur patrimoine culturel. Le programme accorde également une place aux écrivains canadiens dont l'oeuvre a été marquée par leur expérience personnelle originale et leur relation avec la culture dominante. Le programme « Role of the Reader » fait partie d'un plan d'ensemble conçu pour aider les enseignants et enseignantes à déceler les préjugés raciaux et ethniques dans la littérature et à poursuivre l'éducation antiraciste en classe.

Les programmes d'études doivent reconnaître les différences culturelles et raciales au sein de l'humanité. En outre, il faut apprendre aux élèves à accepter le principe que différents points de vue peuvent être également valables. Pour parvenir à ces fins, le groupe de Vancouver, « Alternatives to Racism », a mis sur pied un ensemble de modules qui sont abondamment utilisés dans certains conseils scolaires comme

Vancouver, Burnaby et Surrey. Chaque module développe des aptitudes cognitives et perceptives adaptées à chaque âge et visant à renverser les préjugés.

L'intégration d'une éducation multiculturelle et antiraciste dans les programmes d'études signifie que l'enseignement de l'histoire doit être réévalué pour en bannir les préjugés ethnocentriques qui ont dominé cet enseignement dans les écoles canadiennes. Comme le souligne Enid Lee, agente aux relations raciales et ethniques du Conseil scolaire de North York, il faut se souvenir que l'histoire est toujours celle d'un groupe particulier dans la société, née de l'expérience et des opinions de ce groupe, et, qu'en général, l'histoire a été celle de l'homme blanc.[2]

Le Conseil des écoles publiques de Regina a répondu positivement à ce type de défi en décidant de retirer de la bibliothèque scolaire au moins trois manuels d'histoire canadienne qui présentaient les autochtones comme des sauvages, des barbares et des tueurs sanguinaires. Parlant de ces manuels, le président de l'Indian and Native Education Council de Regina les a qualifiés de documents pernicieux qui constituent de la littérature haineuse.[3]

L'école publique Flemington de North York et l'école publique Park Dufferin du Conseil scolaire de Toronto fournissent d'autres exemples de cette recherche de l'intégration :

[2] E. Lee, entrevue de juin 1989

[3] H. Lala, spécialiste des programmes, Conseil scolaire de Toronto, entrevue de juin 1989

tous les aspects de leurs programmes d'études sont imprégnés des concepts de l'éducation multiculturelle et antiraciste (voir les études de cas).

D'autre part, la mise sur pied d'un cours facultatif autonome sur l'histoire multiculturelle canadienne, comme cela se fait dans de nombreuses écoles secondaires de l'Ontario, renvoie un message extrêmement négatif, malgré les bonnes intentions qui président à ce projet. Ce cours laisse entendre que l'apport des minorités raciales et culturelles est parallèle au développement historique général, ce qui justifie son caractère facultatif.

La section des projets autochtones du ministère de l'Éducation de l'Alberta travaille également à intégrer l'éducation multiculturelle aux programmes. Elle prépare une série de manuels, de guides pédagogiques et d'autres documents pour le programme de sciences humaines du primaire. Cette entreprise modèle combine un grand nombre d'ingrédients essentiels à une approche multiculturelle et antiraciste. L'originalité de ce projet réside dans le fait que ces programmes sont le fruit d'une collaboration avec la collectivité, les écoles locales, les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation de l'Alberta. Les enseignants et enseignantes et les parents autochtones ont travaillé de concert à la conception et à la publication des manuels et des documents d'appoint.

2.2 Evaluation et orientation des élèves

Des travaux de recherche, des rapports de groupes de travail et de l'opinion des parents et des collectivités formulée au cours de rencontres organisées dans tout le pays, il ressort avec évidence que, dans le domaine de l'éducation multiculturelle, le problème le plus urgent et le plus pressant est l'évaluation et l'orientation des enfants d'immigrants et de minorités visibles. Notre recherche indique que peu d'exceptions près, les organismes d'éducation ne se sont pas sérieusement attaqués à cette question. Dans son livre intitulé A Handbook for Enhancing the Multicultural Climate of the School, John Kehoe résume le problème en disant qu'on accepte difficilement l'idée que le blâme doit moins porter sur celui qui apprend que sur le processus et les institutions qui transmettent l'enseignement.[4]

Les principaux problèmes généralement reconnus comme autant d'obstacles à une évaluation juste et objective des enfants d'immigrants et de minorités visibles comprennent, entre autres :

a. Les évaluations non officielles formulées par l'enseignant et enseignante en fonction de normes qui émanent de sa propre culture et en fonction de ce qu'il ou elle attend des enfants. Ces évaluations influent grandement sur les résultats de l'élève et, en bout de piste, sur les décisions d'orientation qui le concernent.

[4] J. Kehoe, 1984, p. 14

b. L'orientation revêt un caractère inéluctablement définitif lorsqu'elle est associée à une évaluation prématurée par rapport à l'entrée de l'enfant dans le système ou à une évaluation réalisée par des évaluateurs ou évaluatrices inexpérimenté(e)s avec des instruments culturellement non objectifs.

c. Les décisions d'orientation sont souvent prises sans la participation directe des parents préalablement informés.

d. Les personnes qui prennent part aux décisions d'évaluation et d'orientation, y compris les enseignants et enseignantes, les conseillers et conseillères d'orientation, les psychologues et les agents et agentes en travail social, ne sont pas toujours compétentes en matière de relations interculturelles et raciales.

Au cours de notre enquête sur les établissements d'enseignement, nous avons perçu quelques indices montrant que certains conseils scolaires, tels ceux de Toronto, de North York, d'Ottawa et de Vancouver, ont commencé à s'intéresser aux problèmes énumérés précédemment. Il semble qu'en ce domaine, les parents sont les plus susceptibles de déclencher une évolution. Aux conseils scolaires de Toronto et de North York, le Comité des parents de race noire et le Comité consultatif de la collectivité témoignent du rôle fondamental que ces groupes peuvent jouer dans le processus de changement.

2.3 Perfectionnement du personnel

Un certain nombre de conseils scolaires ont alloué des ressources à la création de diverses sessions de perfectionnement professionnel pour leurs employés. Ces activités vont des manifestations de sensibilisation organisées dans l'ensemble du conseil scolaire à des activités de formation axées sur l'acquisition d'aptitudes par certains groupes, tels les enseignants, les directeurs, les agents chargés des relations entre l'école et la collectivité ou les agents responsables des relations multiculturelles et raciales. Ces activités d'acquisition de compétences se présentent généralement sous forme d'ateliers de perfectionnement professionnel uniques, d'une demi-journée ou d'une journée. Toutefois, au cours des quelques dernières années, certains conseils scolaires de l'Ontario ont offert des programmes de formation plus substantiels; certains d'entre eux, qui durent de 5 à 10 jours, sont répartis sur plusieurs mois.

En janvier 1990, le Conseil scolaire de Vancouver a introduit un programme de formation destiné aux gestionnaires, programme calqué sur le Kingswood Program mis au point par le département des Relations multiculturelles et raciales de la région métropolitaine de Toronto.

Outre la formation dispensée par les conseils scolaires, il existe un vaste éventail de possibilités de formation offertes aux enseignants par des organismes extérieurs à la

hiérarchie officielle de l'éducation. Il s'agit ou bien de conférences et d'ateliers conférences organisés par des associations communautaires multiculturelles et interraciales, d'ateliers et de séminaires parrainés par les commissions des droits de la personne et d'autres services gouvernementaux dans plusieurs provinces, ou encore d'instituts de formation en matière de droits de la personne parrainés par la Fondation canadienne des droits de la personne.

En Ontario, on cherche de plus en plus à donner aux enseignants et enseignantes les compétences nécessaires pour analyser et contrer le racisme dans les conseils scolaires, les écoles et les classes, et pour détecter les répercussions des préjugés sur l'expérience éducative des élèves. Un récent congrès parrainé par le Conseil scolaire de Toronto, qui portait sur la lutte contre le racisme, a attiré plus de 300 enseignants et enseignantes de tout l'Ontario. D'autres n'ont pu y participer faute de place. Dans l'optique de la lutte contre le racisme, la formation professionnelle inclut les activités suivantes :

a. Explorer les racines historiques et les manifestations contemporaines des préjugés et de la discrimination raciale au Canada.

b. Etudier l'influence de la race et de la culture sur nos propres attitudes et notre propre comportement dans notre vie personnelle et professionnelle.

c. Repérer et contrer les préjugés et les stéréotypes dans le matériel pédagogique.

d. Gérer les tensions et les conflits raciaux.

e. Connaître les ressources de lutte contre le racisme et les intégrer à plusieurs matières du programme d'études.

f. Concevoir de nouvelles approches pour apprendre aux élèves à recourir à diverses méthodes cognitives et varier les styles d'apprentissage.

g. Trouver des procédures et des pratiques d'évaluation adéquates.

h. Evaluer les activités parallèles, qui doivent être enrichies de l'expérience de tous les élèves et en être le miroir.

i. S'assurer que les pratiques, la politique et les directives relatives au personnel soient cohérentes avec les objectifs d'équité et qu'elles fournissent aux gestionnaires des aptitudes et des connaissances qui renforcent les programmes d'équité.

La plus sérieuse lacune dans les programmes de formation actuels est peut-être l'absence de toute forme de contrôle et d'évaluation de leur efficacité et de leurs résultats. Un seul conseil scolaire canadien a tenté de mesurer les répercussions du programme de formation sur les participants. En 1989, le Conseil des écoles séparées du Toronto métropolitain a réalisé une étude d'évaluation restreinte des cours de formation offerts depuis 1984 au personnel du Conseil.

Une autre étude préparée par Multiculturalisme et Citoyenneté Canada soulève le problème de la formation professionnelle inadéquate avant l'embauche, plus particulièrement en ce qui a trait à l'éducation interraciale et antiraciste. À l'heure actuelle, il semble que les facultés d'Éducation n'ont pas réussi à offrir des possibilités d'apprentissage systématiques, qui donneraient aux enseignants et enseigantes les connaissances et les aptitudes qu'exige le défi du racisme inhérent à bon nombre de politiques, de directives et de pratiques éducatives.

2.4 Politique, directives et pratiques relatives au personnel

L'un des plus importants défis auxquels sont confrontés les organismes d'éducation partout au pays réside dans la représentation insuffisante des minorités raciales et

culturelles et dans les pratiques d'emploi inadéquates susceptibles de redresser ce déséquilibre. De nombreux conseils scolaires insèrent dans leurs directives de brefs énoncés sur l'égalite des chances, qui reflètent l'engagement de l'établissement à ne pas discriminer de façon manifeste. Cette attitude est de peu de valeur pour réduire ou faire disparaître des obstacles insidieux et inhérents au système. Elle sera également impuissante à instaurer l'équité raciale et culturelle dans les secteurs du recrutement, de l'embauche et de la promotion, de l'évaluation du rendement, de la formation et du perfectionnement professionnels.

Tout bon programme d'équité en matière d'emploi comprend un certain nombre d'éléments fondamentaux, dont certains sont abordés plus en détail dans les études de cas. Signalons-en quelques-uns ici :

a. Entreprendre une vérification de la main-d'oeuvre ou faire la collecte de données qui donnent un profil et permettent d'analyser, dans une optique raciale et ethnoculturelle, la composition actuelle du personnel du conseil scolaire, ainsi que les postes occupés.

b. Mettre sur pied un mécanisme de contrôle pour découvrir qui postule les emplois, c'est-à-dire un instrument d'enquête qui permettrait de savoir si des membres compétents de groupes minoritaires ont posé leur candidature.

c. Elaborer un plan général d'action relatif à l'équité, qui serait communiqué au personnel et à la collectivité.

d. Assigner des ressources et un personnel appropriés pour atteindre les buts du programme et garantir la reddition des comptes.

e. Réviser les politiques, directives et les pratiques actueile relatives au personnel, telles que le recrutement, la sélection, les promotions et la formation professionnelle.

f. S'assurer que l'équipe chargée des entrevues pour combler les postes du conseil scolaire a reçu une formation en matière d'équité et se montre compétente.

g. Etablir des mécanismes d'appel efficaces pour juger des pratiques discriminatoires.

h. Instaurer des mécanismes qui permettront de connaître à intervalles réguliers les réactions du personnel et de la collectivité quant à la mise en oeuvre des directives d'équité en matière d'emploi.

i. Offrir de bonnes possibilités de formation pour préparer les gestionnaires à travailler efficacement au sein d'une main-d'oeuvre multiraciale et multiculturelle.

j. Fournir aux groupes minoritaires de bonnes possibilités de perfectionnement professionnel.

k. Etudier le rôle que jouent les syndicats et les conventions collectives dans la promotion de l'équité pour les minorités raciales et culturelles.

2.5 Relations entre l'école et la collectivité

Il a été démontré que les élèves issus de minorités n'ont de poids dans les écoles que dans la mesure où leurs groupes eux-mêmes ont acquis des pouvoirs grâce à leur interaction avec l'école.[5] Cette analyse suggère-t-elle que les groupes de pression et la mobilisation des parents sont des préalables indispensables à une bonne éducation multiculturelle? Alors que se font entendre les demandes des groupes minoritaires réclamant la préparation et l'application de programmes d'action, plusieurs groupes d'immigrants ne sont guère mobilisés (parfois à cause de leur nombre trop restreint) ou ils ne se font pas entendre. Ce facteur ne devrait pas empêcher que soient instaurés des projets et des programmes multiculturels efficaces et bien pensés.

En outre, la plupart des établissements d'enseignement au Canada n'ont pas compris le rôle positif important que les parents et la collectivité peuvent jouer dans le processus d'apprentissage des enfants. Ils n'ont pas réussi à favoriser les relations entre l'école et

[5] J. Cummings, 1986

la collectivité qui permettent aux parents de sentir que l'école leur est ouverte et qu'ils peuvent participer activement à l'éducation de leurs enfants. Les parents immigrants ou membres de minorités visibles éprouvent plus intensément un sentiment d'aliénation, d'isolement et d'exclusion.

Toutefois, comme le montrent plusieurs des études de cas, cette critique générale souffre d'importantes exceptions qui illustrent la façon dont les conseils scolaires et les écoles peuvent utiliser les compétences et les ressources qu'offrent les parents et la collectivité. Les études de cas des conseils scolaires de North York et de Toronto et du projet éducatif autochtone de l'Alberta témoignent du rôle considérable que les groupes externes peuvent jouer, non seulement en dénonçant les problèmes et les obstacles, et en déterminant les besoins et les obstacles, mais aussi en contribuant directement au processus éducatif et à ses résultats.

Alors qu'un nombre de plus en plus grand de parents continue à exercer des pressions, essentiellement en ce qui a trait aux questions les plus cruciales, telles la répartition des élèves et leur orientation, les obstacles à une véritable participation de la collectivité sont considérables. Comme le souligne Mavis Burke, conseillère spéciale en relations raciales au ministère de l'Education de l'Ontario, de nos jours, le rôle des groupes de pression devient de plus en plus difficile. Elle ajoute qu'au cours des dernières années, les minorités raciales pouvaient faire connaître leur opinion sur certaines questions aux

autorités scolaires et aux politiciens des régions urbaines au moyen de manifestations publiques assez rudimentaires, mais que ce processus s'est grandement sophistiqué et que la collectivité est obligée d'en tenir compte.[6] Ce que Dr. Burke et des groupes comme le « Black Consultative Advisory Committee » des deux conseils scolaires de Toronto ont très bien compris, c'est que les interventions de la collectivité doivent s'appuyer sur une bonne connaissance du système et de la documentation afférente aux problèmes. La collectivité a déployé de nombreux efforts, mais en vain, parce qu'elle n'a pu reconnaître le pouvoir de la collaboration des écoles et de la collectivité. Aujourd'hui, une intervention efficace commence par la connaissance des points d'accès au système; où et avec qui faire pression? qui sont les alliés? Elle exige aussi une analyse des éventuels foyers de résistance. Si la collectivité veut réussir à influencer le système d'éducation, elle doit non seulement mobiliser ses ressources, mais aussi s'assurer que cette mobilisation s'intègre dans un plan d'action soigneusement préparé qui puisse être soutenu pendant longtemps.

2.6 Incidents raciaux

Le harcèlement racial et ethnoculturel fait souvent partie du quotidien des élèves noirs, asiatiques, autochtones ou autres. Il peut s'agir de harcèlement physique ou verbal entre élèves, personnel enseignant ou de soutien, administrateurs et administratrices, etc. Il se

[6] Currents: Readings in Race Relations, vol. 4, #4, Hiver 1987/1988

manifeste par des interpellations racistes, des plaisanteries, des insultes et des graffiti à caractère ethnique. Qu'ils soient insidieux ou évidents, ces incidents sont incompatibles avec un milieu d'apprentissage positif. C'est pourquoi la plupart des conseils scolaires et des ministères intègrent à leurs directives et à leur politique une section sur la gestion de ce type d'incidents. Un grand nombre de ces directives et politique s'accompagnent d'un document séparé qui explique clairement au personnel et aux élèves comment réagir contre le harcèlement racial et culturel.

CHAPITRE 3

ETUDES DE CAS

Chapitre 3 - Etudes de cas

Introduction

Le choix des exemples de réalisations ou « études de cas » a été guidé par un certain nombre de critères. En premier lieu, les organismes retenus ne considèrent pas les programmes multiculturels comme des interventions isolées ou des activités spéciales. Ces projets s'inscrivent plutôt dans un ensemble de principes plus vaste et s'intègrent dans un cadre soigneusement élaboré. Deuxièmement, bien que plusieurs de ces activités n'aient pas été évaluées officiellement, divers groupes s'accordent pour dire que leurs répercussions sont substantielles et positives. Troisièmement, alors que ces projets sont conçus par et pour un ministère, un conseil scolaire ou une école en particulier, ils comportent des éléments qui peuvent être transposés dans d'autres organismes semblables. Quatrièmement, des efforts ont été déployés pour présenter des exemples de programmes d'origines diverses et de régions différentes, bien que ce critère ait été difficile à respecter. Dans l'analyse finale, le principe directeur qui a présidé à la sélection des études de cas voulait que les modèles choisis témoignent d'une approche innovatrice et transposable de l'objectif fondamental de l'éducation multiculturelle, à savoir assurer l'équité à tous les élèves inscrits dans le système d'éducation.

Il est important de noter que les descriptions qui accompagnent les études de cas ne constituent pas des études exhaustives du programme, mais visent plutôt à fournir au lecteur une idée générale des principaux éléments constitutifs.

3.1 Gouvernement fédéral : Multiculturalisme et Citoyenneté Canada

En promulgant la Loi canadienne sur le multiculturalisme, le gouvernement du Canada a jeté les bases législatives et politiques nécessaires à l'épanouissement d'une société pluraliste et égalitaire.

Aux termes de la Loi, la politique canadienne du multiculturalisme vise à conserver et à mettre en valeur le patrimoine multiculturel canadien tout en contribuant à l'égalité de tous les Canadiens dans la vie économique, sociale, culturelle et politique du pays.

De concert avec des organismes d'enseignement, des particuliers, des conseils scolaires et, par l'entremise des ministères de l'Education, avec des gouvernements provinciaux, territoriaux et locaux, le gouvernement du Canada participe au développement du multiculturalisme dans des projets éducatifs destinés, d'une part, à éliminer les obstacles qui restreignent les possibilités d'éducation et, d'autre part, à répondre aux besoins spéciaux des élèves issus de groupes minoritaires, afin que chaque enfant puisse participer pleinement à tous les aspects de la société canadienne.

Les projets du Ministère couvrent toute une gamme d'activités, telles que le soutien de la recherche appliquée, l'examen des programmes d'études et la présentation de matériel pédagogique pour les enseignants et enseignantes, l'organisation d'activités de perfectionnement professionnel, comme la formation en cours d'emploi pour les enseignants et enseignantes et autres employé(e)s, l'élaboration de programmes spéciaux pour des établissements d'enseignement, afin de faciliter l'accès des minorités à ces établissements, et la mise sur pied de programmes communautaires pour favoriser la participation des minorités au processus éducatif. Parmi les activités appuyées par Multiculturalisme et Citoyenneté Canada, mentionnons :

- la conception et la publication de documents pédagogiques sur l'antiracisme, comme le guide de l'enseignant et enseignante « Alternatives to racism » et les manuels pour les élèves du primaire l'accompagnant;

- la formation en cours d'emploi dans le domaine de l'éducation multiculturelle et antiraciste, offerte aux enseignants et enseignantes, aux administrateurs et administratrices et au personnel, par exemple, à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal et à la Division scolaire Seven Oaks de Winnipeg;

- la mise sur pied de programmes communautaires, tels le programme de soutien à l'école Harambee, qui vise à créer les meilleures conditions de communication possible entre les élèves et les parents noirs et le système scolaire. Ce programme prévoit la formation interculturelle des enseignants et enseignantes qui travaillent avec les élèves de race noire;

- l'aide aux élèves pour combattre le racisme, par exemple, la tournée nationale du Headlines Theatre, expérience de théâtre interactif, qui permet de faire réfléchir les élèves du secondaire sur le problème du racisme;

- l'organisation de sessions estivales de formation professionnelle pour enseignants et enseignantes sur le thème des droits de la personne et de l'éducation anti-raciste (ex. : Fondation canadienne des droits de la personne);

- la recherche pour évaluer dans quelle mesure les collèges canadiens ont intégré le multiculturalisme à leurs missions, à leurs buts et objectifs, à leur ligne de conduite, à leurs programmes et à leurs services. L'Association des collèges communautaires canadiens doit préparer des rudiments d'information pour aider les collèges à modifier et à développer leur programme;

- la préparation par le collège George Brown d'une trousse sur l'orientation en contexte multiculturel à l'intention des conseillers et conseillères d'orientation;

- l'élaboration de programmes et de stratégies pour intégrer les questions de multiculturalisme et de relations raciales à la reconnaissance professionnelle et à la formation des travailleurs sociaux au Canada (ex. : Association canadienne des écoles de service social);

- la publication de catalogues, de rapports de recherche et d'autres documents pédagogiques sur les groupes ethnoculturels;

- l'institution de fondations dans les universités canadiennes pour mettre sur pied des programmes ou des chaires d'études ethniques, telle la chaire d'études sur le multiculturalisme et l'éducation de l'Université de la Colombie-Britannique.

Le gouvernement fédéral entend poursuivre son association avec les établissements d'enseignement au niveau des conseils scolaires et au niveau postsecondaire, avec des organismes nationaux et communautaires, avec les gouvernements provinciaux, territoriaux et locaux afin d'établir les conditions nécessaires à la réussite scolaire des élèves issus de minorités, de s'assurer que les établissements d'enseignement reflètent la

diversité ethnoculturelle tout en répondant à ses besoins, et de préparer tous les élèves à vivre dans une société multiculturelle.

3.2 Ministères provinciaux et territoriaux

A) Ministère de l'Éducation de l'Ontario

Elaboration d'une politique sur l'équité raciale et ethnoculturelle

Historique

En mars 1986, le ministère de l'Éducation de l'Ontario parrainait un congrès provincial sur l'équité raciale et ethnoculturelle. Cette manifestation rassemblait 300 enseignants et enseignantes, élèves et représentants et représententes de la collectivité venant des conseils scolaires de toute la province. À l'issue de ce congrès, le ministre de l'Éducation annonçait la formation d'un comité consultatif provincial.

Mandat

Le Comité consultatif provincial était chargé de mettre au point une politique provinciale type sur les relations raciales, susceptible de servir de guide à tous les conseils scolaires de l'Ontario. Parallèlement, le ministre demandait aux conseils scolaires de l'Ontario, qui n'avaient pas encore adopté de programme d'action en matière de relations raciales, d'évaluer très soigneusement la réalité contemporaine dans laquelle ils se trouvaient et d'adopter un plan d'action convenant à leurs écoles, leur conseil et leur collectivité.

Programme

Le Comité consultatif était formé de représentants du ministère, des conseils scolaires, des fédérations ontariennes d'enseignants et enseignantes, d'associations communautaires et scolaires. Il a consacré plusieurs mois à l'élaboration d'un plan d'action et d'une série de directives et de stratégies pour aider les conseils scolaires à préparer et à mettre en oeuvre des lignes directrices en matière d'équité ethnoculturelle. En outre, le Comité s'est efforcé de replacer les notions de multiculturalisme, de relations ethnoculturelles et interraciales, et d'éducation antiraciste dans leur contexte historique afin de faciliter son propre travail de préparation de la politique d'équité. Le document final comprenait les grandes lignes d'un plan de mise en oeuvre et une liste de contrôle pour un processus de surveillance.

Le rapport présentait les conclusions et les recommandations du Comité pour chacun des aspects suivants :

1. Leadership : concerne le rôle fondamental que jouent les directeurs et directrices d'écoles, les surintendants et surintendantes, les commissaires et les enseignants et enseignantes dans l'élaboration des directives de lutte contre le racisme.

2. Relations entre l'école et la collectivité : les conseils scolaires doivent prendre des mesures pour assurer la participation des minorités raciales et ethnoculturelles à l'établissement de plans d'action et de pratiques favorisant l'équité en matière d'éducation.

3. Recherche : les conseils scolaires doivent prendre connaissance des recherches réalisées dans le domaine des relations raciales et de l'éducation antiraciste avant de pouvoir classifier les questions d'équité selon leur juste valeur dans les études locales.

4. Programmes d'études :

- Il est recommandé aux conseils scolaires d'établir et de mettre en pratique des critères d'équité qui présideront à la conception de toutes les directives de

programmes ainsi qu'au choix des documents et aides pédagogiques utilisés par le conseil scolaire.

- Les conseils scolaires doivent définir des procédures pour réviser les critères définissant les préjugés raciaux et ethnoculturels et pour aider les élèves à analyser les facteurs historiques et contemporains qui favorisent le racisme au Canada.

- La morale de l'équité doit transparaître non seulement dans les programmes d'études, mais aussi dans les activités parallèles qui comprennent le calendrier scolaire, les célébrations, les assemblées, les concerts, les tableaux d'affichage et les expositions.

- Les conseils scolaires doivent établir un processus pour s'assurer qu'au Canada et dans le monde entier on a tenu compte des expériences des divers groupes raciaux et ethnoculturels dans tous les aspects des programmes d'études.

- Les conseils scolaires doivent instituer des programmes de langues patrimoniales à l'élémentaire et au secondaire, reconnaissant ainsi que ces langues font partie intégrante de l'expérience éducative.

5. Pratiques et directives relatives au personnel : en collaboration avec leurs employés, leurs écoles et les collectivités, les conseils scolaires sont encouragés à établir des critères équitables pour l'évaluation des employés, l'embauche et les promotions, afin d'éliminer tous les obstacles institutionnels qui limitent l'égalité des chances en matière d'emploi.

6. Perfectionnement professionnel :

- Il est recommandé aux conseils scolaires d'établir des critères pour réglementer la formation du personnel dans les domaines de l'équité raciale et ethnoculturelle.

- La formation professionnelle en matière d'éducation antiraciste peut aider les enseignants et enseignantes à contribuer au changement des comportements discriminatoires, des pratiques et des préjugés institutionnels qui ont des répercussions négatives sur le processus d'apprentissage.

- La lutte contre le racisme dans les écoles exige la collaboration des commissaires, des principaux et principales, des surintendants et des surintendantes, des directeurs et des directrices, des conseillers et conseillères d'orientation, des travailleurs sociaux et travailleuses sociales, des psychologues, du personnel de soutien, etc.

7. Evaluation et orientation : les conseils scolaires doivent préparer des lignes directrices pour contrôler l'évaluation et l'orientation des enfants; pour faciliter la participation des parents à ce processus; et pour évaluer l'équité des services offerts aux élèves.

8. Orientation et counseling : compte tenu de l'importance considérable que revêtent l'orientation et le counseling, les conseils scolaires doivent favoriser l'acquisition de compétences pour le counseling en milieu multiculturel et établir des critères d'équité pour contrôler la répartition des élèves, l'évaluation, l'orientation professionnelle et scolaire.

9. Harcèlement racial et culturel : les conseils scolaires doivent se pourvoir de lignes de conduite permettant à n'importe quelle entité du conseil scolaire de régler tout cas de harcèlement racial et culturel.

Résultats

En octobre 1987, le rapport du Comité consultatif était distribué aux enseignants et enseignantes aux groupes communautaires pour qu'ils l'étudient et l'entérinent. Les participants étaient priés de faire parvenir par écrit au ministre leurs réactions et leurs suggestions au plus tard en février 1988. Le document de travail récapitulatif préparé

par le ministère de l'Education comprenait, outre les réponses de particuliers, de groupes et d'organismes, les conclusions de sept comités d'étude.

Un document ministériel connexe a été publié pour approbation. Intitulé Changing Perspectives: A Resource Guide for Race and Ethnocultural Equity, K-13, ce document préliminaire est conçu pour aider les enseignants et enseignantes de l'Ontario à instaurer un milieu et des possibilités d'apprentissage où l'équité fait force de loi. Ce guide présente un certain nombre de stratégies destinées à aider les directeurs et directrices, les enseignants et enseignantes et le personnel de soutien à travailler de concert avec les groupes de parents et les groupes communautaires à offrir aux élèves un enseignement qui répond aux besoins d'une société multiculturelle et multiraciale.[7]

[7] Ministère de l'Éducation. Province de l'Ontario, 1989

B) Ministère de l'Éducation de l'Alberta

La province de l'Alberta a fait preuve d'un leadership plutôt dynamique dans la mise en oeuvre de projets pédagogiques multiculturels. Le Ministère a été guidé par les travaux de la Commission Gitter sur l'intolérance, instituée peu après l'affaire Keegstra.

Le Native Education Project constitue l'un des principaux programmes parrainés par le ministère de l'Education.

i) Le Native Education Project

Mandat

1. Pour accroître la fréquentation scolaire, améliorer les résultats et la participation parentale à l'éducation des enfants autochtones, le ministère de l'Éducation de l'Alberta subventionne les conseils scolaires désireux d'établir une collaboration constructive entre les autochtones et le conseil scolaire. Pour ce faire, ils créent des comités locaux mixtes parents et école et embauchent des professeurs, des conseillers et conseillerès d'orientation et des directeurs et directrices d'études autochtones.

2. Pour améliorer la quantité et la qualité des ressources pédagogiques traitant des autochtones et s'adressant à tous les élèves, le Ministère entend collaborer avec les autorités scolaires et les groupes autochtones pour préparer des programmes et des documents d'appoint.

Description du programme

a) Documents au programme

Une série d'excellents manuels de sciences humaines, guides de l'enseignant ou enseignante, documents vidéo et bibliographies sont en cours de préparation selon une formule de consultation et de collaboration unique. Ces documents, qui s'adressent au niveau M-7, poursuivent un double objectif. Premièrement, aider les enfants autochtones à accroître leur connaissance de leur propre culture et, deuxièmement, ouvrir des horizons à l'ensemble de la collectivité, permettant à tous les enfants de connaître et de respecter la culture autochtone.

Chacun des huit projets destinés à produire huit ensembles différents de documents scolaires est dirigé par un comité directeur composé de groupes de parents autochtones, de conseillers et conseillères d'orientation autochtones, d'élèves autochtones, de membres

de réserves locales ou de conseils de bandes et d'autres anciens. Les recherches et la rédaction des manuels et autres documents pédagogiques sont confiées à des autochtones, approuvées par le conseil scolaire local et guidées par le comité directeur. Celui-ci travaille en étroite collaboration avec la Direction des programmes du ministère de l'Éducation de l'Alberta pour faire en sorte que les documents soient bien adaptés à la méthode pédagogique que présente qu'expose le Guide des programmes de l'Alberta. Ce sont donc des textes fondamentaux dans le programme et pas seulement des ressources d'appoint. Les conseils scolaires ou divisions qui sont directement responsables de la coordination et de l'administration de ces projets en détiennent les droits d'auteur. Tous les documents sont approuvés par les conseils autochtones et autres groupes appropriés de la collectivité.

Les répercussions de ces documents seront évaluées par le ministère de l'Éducation de l'Alberta au cours des deux prochaines années.

Au nombre de ces documents pédagogiques, mentionnons : Sacred Reserve: An Indian Community, 2e année; Annette's People: The Metis, 4e année; et The Winds of Change: Indian Government, 6e année. La plupart de ces documents sont accompagnés d'un guide de l'enseignant et enseignante.

ii) Projet pour l'éducation des autochtones - Medicine Hat

Les familles autochtones de Medicine Hat, travaillant avec les deux conseils scolaires de la ville, ont mis sur pied un projet pour l'éducation des autochtones. Ainsi, une personne-ressource autochtone en éducation a été embauchée pour aider les parents autochtones à participer davantage à l'éducation de leurs enfants. En outre, dans le cadre de ce projet, on a procédé à la préparation de Annette's People destiné aux élèves de la 4e année. L'équipe du projet espère avoir un enseignant ou enseignante autochtone pendant au moins un an pour assurer la formation en cours d'emploi des enseignants et enseignantes des deux conseils scolaires de Medicine Hat et garantir une bonne utilisation des documents produits dans le cadre de ce projet.

iii) Atelier de sensibilisation aux autochtones et guide de l'animateur et de l'animatrice

Le Projet pour l'éducation des autochtones et le réseau Access ont produit un guide imprimé et des bandes vidéo à l'intention des animateurs et animatrices d'ateliers, pour les aider à planifier, et à organiser les ateliers de sensibilisation aux autochtones et leur faciliter la tâche. Ce matériel s'adresse aux enseignants et enseignantes travaillant avec des élèves de tous les niveaux, mais il peut aussi être adapté aux administrateurs et administratrices et aux commissaires scolaires. Il prévoit toute une gamme d'outils et de

méthodes pédagogiques, y compris des bandes vidéo, des transparents et des documents à distribuer.

iv) Bibliographie des ressources pédagogiques relatives aux autochtones pour les écoles primaires et les écoles secondaires de premier et deuxième cycle

Le Projet pour l'éducation des autochtones a compilé une importante bibliographie annotée de documents pédagogiques qui compte 250 notices de documents imprimés ou audio-visuels. Tous les documents ont été évalués en fonction des procédures d'analyse contenu des autochtones. La bibliographie sera mise à jour et augmentée de cent nouveaux titres.

v) Embauche de personnel autochtone

Deux autres importantes innovations du Projet pour l'éducation des autochtones sont à signaler. Il s'agit de la création de modèles de rôles pour les enfants autochtones au sein de leur milieu d'apprentissage et de l'instauration de relations constructives entre l'école et la collectivité considérées comme partenaires dans l'éducation des enfants. Pour atteindre ces deux objectifs, des fonds sont alloués pour l'embauche d'autochtones à des postes de directeur et directrice des études, conseiller et conseillère d'orientation, enseignant et enseignante, auxiliaire à l'enseignement et agent et agente de liaison entre

les familles et l'école. Les divisions scolaires ne peuvent bénéficier de ces subventions que si un groupe de parents autochtones a déjà été établi dans l'école.

c) Enseignement bilingue

Mandat

En décembre 1988, l'Alberta dévoilait sa nouvelle politique d'enseignement des langues qui repose sur le principe voulant que l'acquisition d'une langue seconde, soit par immersion partielle, soit selon le système du programme de base, constitue un enrichissement souhaitable pour tous les Albertains.

Description du programme

Le Programme d'enseignement bilingue autorise l'usage de l'ukrainien et d'autres langues comme langue d'enseignement. De la première à la douzième années, jusqu'à 50 p.100 du temps peut être consacré à l'enseignement dans une langue seconde. Des programmes bilingues en arabe, hongrois, polonais, mandarin, hébreu, ukrainien, cri et pied-noir, ont été mis sur pied dans les écoles secondaires de premier et de deuxième cycles. Le Conseil des écoles catholiques d'Edmonton offre des programmes en polonais et en ukrainien de la première à la sixième années, et des programmes en cri de la septième à la neuvième années.

Le ministère de l'Éducation de l'Alberta prépare actuellement des ressources didactiques pour l'enseignement en ukrainien, de la première à la douzième années, et pour un programme d'études en cri et en pied-noir à partir du niveau M-9. Cependant, jusqu'à maintenant, il n'existe pas de guides de ressources pédagogiques pour les autres groupes linguistiques. L'absence de documents, de directives claires et d'enseignants et enseignantes compétents limite considérablement ce programme.

D) Etude des programmes d'anglais langue seconde

Description du programme

Le ministère de l'Éducation de l'Alberta a entrepris une étude des programmes d'anglais langue seconde dans toute l'Amérique du Nord et dans d'autres pays anglophones. Cette recherche vise à évaluer les différentes méthodes utilisées et à déterminer quelles sont les plus efficaces pour l'intégration linguistique et culturelle des élèves. L'étude comprend une appréciation des instruments d'évaluation.

E) Ressources au programme

i) Promouvoir la tolérance, la compréhension et le respect de la diversité

Cette monographie destinée aux enseignants et enseignantes a été réalisée en 1984, après l'affaire Keegstra, en réponse aux recommandations du Comité sur la tolérance et la compréhension. Les exemples de plans de leçons proposés dans ce document visent à promouvoir chez les élèves des attitudes et des comportements favorables. Les leçons ont pour objet de développer l'amour-propre; de mettre l'accent sur les similitudes et les aspects positifs; d'encourager les élèves à considérer la situation du point de vue de l'autre; et d'inciter au partage.

Les exemples de plans peuvent être adaptés à un vaste éventail de sujets et à plusieurs niveaux d'enseignement. Les enseignants et enseignantes peuvent modifier les leçons pour répondre aux besoins particuliers de leurs élèves. La monographie comprend des listes de contrôle pour aider les enseignants et enseignantes et les écoles à évaluer leurs efforts pour promouvoir la tolérance, la compréhension et le respect de la diversité dans la salle de classe. L'ouvrage renferme également une bibliographie.

ii) Gestion de la vie et de la carrière - Manuel de ressources pédagogiques

Ce cours est obligatoire pour tous les élèves des écoles secondaires de l'Alberta. Il se propose de développer les capacités de l'élève à réfléchir aux questions qui influent sur son quotidien et à en parler. Une composante facultative vient se greffer à ce cours : il s'agit d'un module de 25 heures intitulé Cultural Bridges. Ce document d'appoint s'adresse aux enseignants et enseignantes qui veulent aider les élèves à explorer les avantages, les choix et les défis qu'offre le multiculturalisme. La conception du module le rend adaptable aux besoins de n'importe quel groupe d'élèves. Ce module facultatif, complètement intégré au programme de base de gestion de la vie et de la carrière, explore les cinq thèmes suivants :

édification de bases culturelles

auto-évaluation

amélioration du bien-être personnel

relations personnelles en contexte multiculturel

choix et défis.

iii) Directives de programme applicables aux ressources

Depuis 1983, les ressources au programme produites soit par le Ministère, soit par des éditeurs externes, sont soumises à une vérification et à une évaluation. Le Ministère a

préparé des directives de tolérance et de compréhension pour guider la vérification des ressources dites « sensibles ». Il existe deux vérifications indépendantes. Les enseignants et enseignantes formés à dépister les préjugés revoient toutes les publications et analysent les termes utilisés, les images, le contenu général et le message. Les directives stipulent :

- Les documents au programme et les documents d'appoint contiennent-ils des énoncés ou des exemples, implicites ou explicites, qui favorisent la tolérance, la compréhension et le respect des personnes et des groupes?

- Les documents au programme et les documents d'appoint aident-ils chaque élève à acquérir une image positive de lui-même, par leur approche fondamentalement positive face au similitudes et aux différences humaines?

- Les documents au programme et les documents d'appoint favorisent-ils, implicitement ou explicitement, le recours à la pensée critique envers les personnes et leurs actions?

Le ministère de l'Éducation de l'Alberta a créé un certain nombre de programmes originaux, dont le Programme d'enseignement bilingue et de projets pour l'éducation des autochtones. Alors que les projets novateurs en matière d'enseignement aux autochtones ont vu le jour dans bien d'autres endroits, l'originalité de l'Alberta tient à ce qu'elle fait

participer la collectivité autochtone. Le Ministère a établi une saine association avec cette collectivité. La majeure partie de la conception et de l'évaluation des programmes, ainsi que de la production des ressources, est l'oeuvre de la collectivité autochtone en consultation avec le Ministère. Il apparaît clairement que le Programme doit son efficacité à l'intense participation des groupes autochtones. Le Projet pour l'éducation des autochtones a déjà servi de modèle à d'autres ordres de compétence et le Programme d'enseignement bilingue suscite également beaucoup d'intérêt dans d'autres régions du pays.

3.2 (c) Ministère de l'Éducation des Territoires du Nord-Ouest

Dans les Territoires du Nord-Ouest (T. N.-O.), la population scolaire non autochtone ne représente que 4 052 élèves sur un total de 13 452. Le ministère de l'Éducation a adopté un certain nombre de mesures novatrices pour instaurer un système scolaire fondé sur la culture locale.

i) Participation de la collectivité

Un grand nombre de ces mesures reposent sur la consultation et la participation de la collectivité qui permettent aux habitants des Territoires du Nord-Ouest d'augmenter leur apport et leur contrôle. Un processus complet de consultation est présentement en cours pour réviser la Loi sur l'éducation.

Des efforts de développement organisationnel ont mené à l'établissement d'un conseil consultatif sur les programmes d'études qui compte des représentants de divers organismes, tels que la Société régionale Inuvialuit, Institut culturel inuit et l'Institut culturel dené. D'autres initiatives ont suscité la création de l'Association des commissaires d'écoles des T. N.-O., et d'un certain nombre de conseils scolaires qui bénéficient de l'appui des conseils de bandes et des conseils tribaux.

Des projets, tels que le Programme des conseillers scolaires issus de la collectivité, les programmes pour enfants ayant des besoins spéciaux, le Programme des artistes invités en milieu scolaire, les équipes de soutien aux parents, et d'autres programmes, comme le Programme communautaire professionnel et le Programme de participation des personnes âgées, ont été mis sur pied pour promouvoir la participation des parents à l'éducation de leurs enfants. La Division de l'aide aux élèves participe à une stratégie d'information publique qui rappelle aux parents le rôle essentiel qu'ils jouent dans l'éducation de leurs enfants et elle a constitué une trousse documentaire qui aide les parents à préparer leurs enfants à leurs premières années d'école.

ii) Programmes d'études

Au nombre des mesures les plus récentes, mentionnons la création d'une série de cours de trois crédits (soit 75 heures d'enseignement) en études nordiques, dont les buts sont multiples. Tout d'abord, faire connaître, comprendre et apprécier aux élèves du secondaire des T. N.-O. les bases historiques, culturelles et sociales de leur société nordique; les aider à mieux comprendre l'importance et l'originalité des T. N.-O. par rapport au Canada et au monde; et, enfin, les préparer à devenir des citoyens informés, réfléchis et tolérants, bien adaptés à une société nordique en rapide évolution. Les études nordiques ont été approuvées pour les 10e, 11e et 12e années des écoles des Territoires

du Nord-Ouest, et le cours est obligatoire pour obtenir le diplôme de fin d'études secondaires.

Le Programme des artistes invités en milieu scolaire rehausse le programme d'art en offrant aux élèves une expérience pratique, ainsi que la possibilité de rencontrer des artistes et des artisans de la scène locale et régionale et de profiter de leur savoir-faire. Ce programme apprend aux élèves à apprécier l'apport des artistes nordiques à l'économie de leur collectivité.

La préparation d'un manuel d'études déné a été confiée à l'Institut culturel déné et, pour appuyer le nouveau programme de sciences humaines, la Société régionale inuvialuit a été chargée de la rédaction d'un manuel de sixième année sur l'histoire des Inuvialuit.

Un document sur les revendications territoriales est en préparation pour le programme de sciences humaines, de la cinquième à la neuvième année.

iii) Langues aborigènes

En 1988-1989, près de la moitié de la population scolaire étudiait une langue aborigène, soit comme première langue, soit comme langue seconde.

Les plus récents efforts ont porté sur l'enseignement des langues aborigènes et la formation des enseignants et enseignantes en ce domaine. Cette formation, qui comprenait des recherches auprès des anciens de la collectivité, a permis de rassembler et d'organiser des informations d'une valeur inestimable pour les programmes culturels et linguistiques.

Un projet pilote de littérature nordique ou autochtone a été lancé tout récemment. Il vise à trouver des ressources culturelles pertinentes pour les élèves des écoles secondaires de premier cycle, et à trouver des moyens d'accroître la participation des parents aux activités linguistiques des élèves.

3.3 Conseils scolaires

A) Québec : Commission des écoles protestantes du grand Montréal

Enquête auprès des élèves portant sur le multiculturalisme

Historique

La Commission des écoles protestantes du grand Montréal se préoccupe des questions d'éducation multiculturelle depuis 1971, et plus particulitèrement des besoins et des problèmes des élèves de race noire. Cet intérêt pour les élèves noirs a été stimulé par les démarches et les pressions d'un groupe d'enseignants et enseignantes noirs employés à la Commission. Le Conseil des enseignants de race noire a été nommé pour contrôler la participation des Noirs dans le système, qu'ils soient élèves, enseignants et enseignantes ou administrateurs et administratices. Plusieurs comités ont été formés et un rapport préparé par un groupe de travail a été publié en 1988. Cette même année, un programme d'action a été produit, dont la mise en oeuvre a été soutenue par une série d'ateliers. Dans le cadre de son intérêt constant pour l'éducation multiculturelle, la Commission a parrainé une enquête sur le multiculturalisme vu par les élèves, en 1986-1987.

Mandat

L'enquête auprès des élèves faisait partie d'une plus vaste étude réalisée par la Commission sur l'éducation multiculturelle. Cette enquête auprès des élèves du système est la première, si ce n'est la seule étude du genre qui ait été menée au pays, dans la mesure où elle a permis de recueillir un vaste échantillonnage de réponses à un questionnaire très détaillé distribué dans toutes les écoles secondaires de la Commission. Son originalité réside dans le fait qu'elle permet de savoir comment les élèves perçoivent leur propre groupe par rapport à un grand nombre d'autres groupes ethnoculturels. Cette enquête devait contribuer à l'amélioration des services éducatifs dans les écoles de la Commission scolaire.

Programme

L'enquête a été réalisée auprès des élèves de niveau secondaire. Le questionnaire, spécialement établi pour la circonstance, se divisait en trois sections. La section A demandait des renseignements sur l'élève : âge, sexe, date de naissance, écoles fréquentées, lieu de naissance, langues parlées, origine ethnique, religion et, enfin, notes obtenues dans certaines matières selon le dernier bulletin scolaire. La section B concernait les relations de l'élève avec ses professeurs et ses camarades de classe, ainsi que son niveau général d'adaptation au contexte scolaire. La section C permettait

d'évaluer comment les élèves percevaient leur propre groupe culturel ou racial par rapport aux autres groupes. La comparaison ressortait des choix faits par l'élève dans six groupes adjectifs contradictoires : « votre groupe culturel est gentil--cruel, amical--hostile » par rapport aux Noirs, aux Britanniques, aux Chinois, aux Hindous, aux Français, aux Allemands, aux Grecs, et à un certain nombre d'autres groupes raciaux ou ethnoculturels.

L'idée de mener une enquête détaillée auprès des élèves au moyen d'un questionnaire novateur mérite d'être signalée. Elle représente une tentative visant à tenir compte de l'attitude des jeunes face aux questions de multiculturalisme.

B) Québec : Commission des écoles catholiques de Montréal

Historique

La Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) a préparé des directives et un plan d'action axés sur la promotion des relations interculturelles, l'égalité des chances pour les élèves et le personnel et la prévention de toutes les formes de discrimination raciale.

Mandat

La Commission scolaire vise essentiellement à encourager les écoles locales à prendre en considération la diversité de leurs élèves et à offrir des services et des programmes qui favorisent l'acquisition d'attitudes et de comportements favorables aux interactions socioculturelles entre élèves francophones et élèves non francophones.

Description du programme

En juin 1990, la CECM publiait un plan d'action détaillé qui présentait les étapes nécessaires à l'épanouissement et à la promotion des relations interculturelles dans les écoles de la Commission scolaire. Le document constituait la dernière phase d'un processus de consultation qui avait réuni deux cents représentants et repréesentantes de divers groupes ethnoculturels de Montréal, ainsi que cent enseignants et enseignantes ainsi que des administrateurs et administratrices supérieur(e)s. Le plan d'action découlait des discussions qui se sont déroulés au cours et des recommandations de nombreux ateliers et des recommendation qui y ont été présentées.

Le plan vise différents groupes constitutifs : les enseignants et enseignantes, le personnel de soutien, les parents, les communautés ethnoculturelles et, évidemment, les élèves. Le projet de mise en oeuvre couvre six secteurs principaux :

1. programmes de perfectionnement du personnel en matière d'éducation interculturelle
2. perfectionnement du personnel dans le domaine des droits de la personne et des responsabilités des élèves
3. promotion de relations positives entre les représentants des communautés ethnoculturelles et l'école
4. promotion de relations positives entre l'école et les parents
5. promotion de relations positives entre les élèves issus de groupes ethniques, les élèves francophones et le personnel
6. égalité des chances au sein de la Commission scolaire pour les membres des diverses collectivités ethniques.

Parmi les projets mis sur pied jusqu'à maintenant figurent une enquête auprès du personnel de la Commission scolaire; une semaine interculturelle dans chaque école; la rédaction d'un guide pour aider les écoles à connaître les activités les plus pertinentes; et une série de programmes de perfectionnement professionnel.

C) Colombie-Britannique : Conseil scolaire de Vancouver

Evaluation des directives de relations raciales et révision du programme d'anglais langue seconde

Historique

Le Conseil scolaire de Vancouver a travaillé activement pour fournir des services d'enseignement à une population scolaire immigrante de plus en plus considérable. De récentes études montrent que pour près de 47 p.100 des élèves, l'anglais est une langue seconde et qu'un tiers d'entre eux sont nés hors du Canada. À Vancouver, les Chinois, les Hindous et les Vietnamiens représentent les deux tiers des élèves pour qui l'anglais est une langue seconde. Devant cette importante concentration d'élèves non anglophones, le Conseil scolaire a fait revoir son programme d'anglais langue seconde par des consultants indépendants.

En outre, en 1982, le Conseil a adopté un programme de relations raciales en 19 points destinés à améliorer ce type de relations et à accroître la compréhension culturelle dans les écoles de Vancouver.

Ces deux projets viennent de faire l'objet d'une évaluation approfondie, qui constitue la tentative la plus complète et la plus ambitieuse au pays pour évaluer la mise en oeuvre de directives et de programmes. C'est pourquoi une place de choix lui a été réservée dans cette recherche parmi les études de cas.

Mandat - Evaluation du programme de relations raciales

Cette évaluation a été réalisée grâce à une méthode de recherche sophistiquée fondée sur le concept de la « triangulation ». Parmi les procédures méthodologiques figuraient une étude des publications pertinentes, une analyse documentaire des documents du Conseil scolaire, une analyse de contenu des Plans d'action multiculturelle, des interviews avec des membres de la collectivité et des surintendants et surintendantes adjoints, et du travail sur le terrain dans un certain nombre d'écoles. En outre, une enquête par questionnaire a été menée auprès administrateurs et administratrices scolaires, des enseignants et enseignantes, des élèves (y compris auprès de ceux pour qui l'anglais est une langue seconde) et des parents.

Programme

Il n'est pas possible de discuter ici de toutes les conclusions de cette évaluation, mais un aspect de cette étude mérite vraiment d'être signalé. Pour obliger les écoles à se conformer au programme général, à créer et à faire appliquer leurs propres programmes,

le Conseil scolaire de Vancouver leur a demandé de lui soumettre chaque année un plan d'action multiculturelle. Chaque école ou groupe d'écoles devait présenter les grandes lignes des activités multiculturelles prévues pour l'année scolaire en cours. L'année suivante, un ensemble plus rigoureux de directives de mise en oeuvre était préparé et distribué. Chaque école devait concevoir et implanter un programme de relations raciales dans les communications, le programme d'études, le matériel pédagogique, les programmes d'anglais langue seconde et de langues patrimoniales, la formation en cours d'emploi, les pratiques d'embauche et de promotion et la lutte contre le racisme. L'analyse de contenu de ces plans a révélé que les écoles ne se conformaient pas à cette exigence avec beaucoup d'enthousiasme. Seulement la moitié des enseignants et enseignantes ont déclaré que leur école disposait d'un plan d'action, et la même proportion mentionnait ne pas avoir participé à sa formulation. Moins de 5 p.100 des parents avaient pris part à l'élaboration du plan. Les activités les plus souvent citées consistaient en journées speciales, jeux, musique, congés, expositions, tandis que la modification du programme d'études restait assez superficielle. En outre, les écoles se montraient contrariées d'avoir à présenter un plan chaque année et affichaient une certaine résistance passive en soumettant des projets qui n'étaient que de simples révisions des plans des années précédentes. Peu d'écoles prévoyaient des séances de formation en cours d'emploi. Les questions d'équité en matière d'embauche et de promotion semblaient ignorées. Aucune procédure particulière n'était prévue pour traiter

les incidents raciaux et le racisme en général, et, de fait, plusieurs écoles déniaient l'existence de racisme en leurs murs.

En ce qui concerne la connaissance des directives, l'évaluation a montré qu'une grande majorité d'élèves et de parents en ignoraient tout. De plus, et malgré le nombre de projets relatifs aux programmes d'études, la plupart des répondants de la collectivité ont affirmé ne pas en être au courant. Quant à la question importante des incidents raciaux ou ethniques causés par les préjugés, les enfants n'en auraient pas été victimes, selon leurs parents. Toutefois, près d'un tiers des parents autochtones et environ un quart des parents latino-américains et hindous ont reconnu que leurs enfants avaient souffert de ce type d'incidents. Dans l'ensemble, cette évaluation détaillée a mis en lumière de nombreux aspects négatifs quant à l'efficacité des directives et des programmes du Conseil scolaire. Celui-ci a répondu à l'évaluation en publiant un document intitulé « Program Service Response and Recommendations », dans lequel il présente des recommandations conçues pour répondre à certaines des critiques formulées par l'évaluation.

Mandat - Evaluation des programmes d'anglais langue seconde

Le Conseil scolaire de Vancouver a confié à Ashworth, Cummins et Handscombe le soin d'évaluer ses programmes d'anglais langue seconde. Le rapport final (janvier 1989) note

que si les objectifs de la formation sont généralement acceptés au sein du système, les moyens à mettre en oeuvre pour atteindre ces objectifs nécessitent un examen attentif. Les évaluateurs décrivent les principaux éléments d'un programme instructif efficace de mise en valeur de l'apprentissage linguistique et présentent les grandes lignes des recommandations de mise en oeuvre. Ce document semble moins viser l'évaluation des programmes actuels que la présentation de recommandations sur lesquelles pourraient reposer l'amélioration des programmes d'anglais langue seconde du Conseil scolaire.

Ces deux tentatives pour évaluer avec précision les programmes d'action et les pratiques en matière de relations raciales, ainsi que les programmes d'anglais langue seconde, peuvent servir de modèles pour l'évaluation.

D) Ontario : Conseil scolaire de Toronto

Historique

En 1979, le Conseil scolaire de Toronto a été le premier au Canada à adopter des mesures pour améliorer les relations raciales. Le rapport final du Sous-comité des relations raciales définissait 119 aires d'intervention, dont les programmes d'études, l'évaluation et l'orientation, les incidents raciaux dans les écoles, les activités parascolaires, la formation en cours d'emploi dans tout le système scolaire, les programmes d'équité en matière d'emploi et de promotion et les programmes d'égalité

des chances. Un conseiller en égalité des chances était embauché en 1979, poste qui, en juin suivant, prenait le titre de conseiller en relations raciales. Parallèlement était formé un comité des relations raciales.

Mandat

Le programme d'action du Conseil scolaire de Toronto visait à éliminer le racisme du système scolaire de Toronto et à changer les attitudes du personnel et des élèves un peu trop enclins au sectarisme.

Description du programme

i) Enquête auprès du personnel sur la représentation des minorités visibles au Conseil scolaire de Toronto

1. La première enquête auprès du personnel réalisée par le Comité des relations raciales du Conseil scolaire de Toronto a eu lieu en 1981. Les conclusions ont révélé que 7,9 p.100 des employés du Conseil scolaire appartenaient à des minorités visibles.

2. En 1987, une étude a été faite pour déterminer si la représentation des minorités raciales au sein du personnel du Conseil scolaire avait changé

au cours des six dernières années. Cette étude se proposait de répondre aux questions suivantes :

- Dans quelles proportions les minorités raciales sont-elles représentées, en 1981, parmi le personnel permanent du Conseil scolaire?

- Dans quelles proportions le personnel permanent appartenant aux minorités raciales est-il représenté aux divers postes et dans les divers services?

- Quelle est la répartition du personnel permanent issu de minorités raciales par catégorie raciale, sexe et poste occupé?

- Au cours des six dernières années, a-t-on relevé des modifications dans la représentation et la répartition des minorités raciales parmi le personnel permanent?

- Quel est le salaire moyen par année de service et quelles sont les qualifications des employés du Conseil scolaire issus de minorités raciales?

- Dans quelle mesure ces salaires et ces qualifications se comparent-ils à ceux des autres membres du personnel?

- Dans quelles proportions les minorités raciales sont-elles représentées, en 1987, dans le personnel temporaire du Conseil scolaire?

- Quelles sont les caractéristiques du personnel temporaire appartenant aux minorités raciales?

Les données de cette étude provenaient de deux sources : d'une part, des formulaires d'identité raciale remplis par les superviseurs et superviseures, et, d'autre part, des fichiers servant à la paye et des fichiers de paye rétrospectifs fournis par les services informatiques.

Les conclusions de cette étude révèlent que, compte tenu de leur nombre dans la région métropolitaine de Toronto, les minorités raciales sont sous-représentées au Conseil scolaire de cette ville, que ce soit dans les postes supérieurs ou dans les postes de bas niveau. Malgré leur expérience professionnelle plus longue et leurs compétences égales ou supérieures à celles des Blancs, elles sont sous-représentées dans les postes supérieurs d'enseignement. L'étude a également permis de déceler des lacunes importantes dans l'information relative au personnel du conseil scolaire.

Malgré l'absence de programme d'équité en matière d'emploi pour les minorités visibles, le Conseil scolaire a mis sur pied des mesures proactives, telles que des services d'orientation professionnelle, des ateliers de perfectionnement professionnel pour les minorités raciales et des ateliers pour les gestionnaires, toutes axées sur la gestion efficace des ressources humaines. Au moment de rédiger ce rapport, le Conseil scolaire n'avait pas encore déterminé les objectifs et le calendrier de son programme, mais on relève quelques indices du fait que cette étape devrait être franchie cette année. Lors d'un récent congrès d'enseignants et enseignantes portant sur la lutte contre le racisme, le président du Conseil scolaire de Toronto s'est dit intéressé à commencer immédiatement à établir des buts et des calendriers pour les minorités raciales du Conseil scolaire.

ii) Perfectionnement professionnel

De tous les conseils scolaires canadiens, celui de Toronto possède la plus grande gamme de programmes de perfectionnement professionnel. On trouvera ci-dessous une liste et une brève description de certains de ces cours, ateliers et séminaires présentement offerts:

1. Améliorer la gestion dans un contexte d'égalité des chances : ces ateliers de trois jours aident les directeurs et directrices et leurs adjoints et adjointes à développer

les aptitudes pratiques nécessaires pour être des gestionnaires efficaces dans un établissement soucieux d'offrir des chances égales à tous. Ces ateliers concernent les comportements « acceptables », l'étude des curriculum vitae, les candidats et candidates retenu(e)s et la communication avec les candidats et candidates éliminé(e)s.

2. Instaurer des mesures d'égalité des chances : cours qui s'adresse aux gestionnaires de niveau intermédiaire et qui présente des stratégies pour mettre en oeuvre des mesures d'égalité des chances.

3. Histoire des Noirs : Cet atelier aide les enseignants et enseignantes et les conseillers et conseillerès à préparer un programme d'histoire des Noirs pour leurs écoles et à l'intégrer au programme d'études.

4. Défier le racisme - Programme de formation des facilitateurs et facilitatrices : ce programme d'une durée de dix jours s'adresse aux enseignants et enseignantes, aux bibliothécaires, aux directeurs et directrices et à leurs adjoints et adjointes, aux superviseur(e)s, aux conseillers et conseillères et aux autres employé(e)s du Conseil scolaire qui ont déjà une formation en relations raciales. Ce programme permet d'acquérir des compétences pour concevoir et faciliter les programmes de formation antiraciste offerts aux participants et participantes et aux collègues.

5. Défier le racisme, 2e partie : Ce cours de trois jours constitue un suivi qui aide les participants et participantes à évaluer leur travail de facilitateurs et facilitatrices antiracistes et à acquérir d'autres aptitudes pour continuer dans ce domaine.

6. Les soins à l'enfance façonnent l'avenir : cours d'une journée pour le personnel des garderies, visant à mieux faire comprendre les questions raciales dans les garderies.

7. Christophe Colomb découvreur ou découvert? : cet atelier d'une journée offert aux enseignants et enseignantes les informe sur la réponse que les autochtones donnent à cette question par l'entremise d'artistes invité(e)s, de personnes-ressources et de documents divers. Les enseignants et enseignantes examinent comment intégrer cette information au programme d'études.

8. Apprentissage de groupe : ce cours de deux jours et demi aide les enseignants et enseignantes, les conseillers et conseillères et les directeurs et directrices à explorer les diverses techniques d'apprentissage de groupe.

9. L'équité en matière d'emploi pour les minorités visibles et les syndicats : cet atelier de deux jours s'adresse aux dirigeants de syndicats et d'associations. Il leur

permet d'examiner les problèmes que soulèvent les minorités raciales en matière d'équité en milieu de travail.

10. Communiquons : ce cours de deux jours offre aux gestionnaires de niveau intermédiaire et aux chefs de services administratifs d'acquérir les aptitudes nécessaires à une meilleure écoute et à une meilleure communication dans un contexte multiculturel.

11. Planification des interventions - Etablir l'équité en matière d'emploi pour les minorités visibles et raciales : ce programme d'une journée, conçu pour les surintendants et surintendantes et les directeurs et directrices, les administrateurs et administratrices et les chefs de services, présente différents types de plans d'action et de stratégies pour faire régner l'équité en matière d'emploi.

Il existe environ huit autres cours qui traitent de sujets tels que le harcèlement racial au travail, les plaisanteries racistes, la représentation des relations raciales, les minorités visibles et raciales et le Conseil scolaire de Toronto. (Ce cours de trois jours aide les employés issus de minorités visibles et raciales à développer leurs aptitudes professionnelles).

iii) Congrès sur la lutte contre le racisme

En 1989, pour marquer le dixième anniversaire de ses programmes de relations raciales, le Conseil scolaire de Toronto a parrainé un certain nombre d'activités échelonnées sur toute l'année. Les écoles ont mis sur pied divers projets reflétant l'intégration des directives de relations raciales dans leurs programmes et leurs pratiques. Au programme des activités, présentées lors d'un banquet, figuraient la rédaction d'essais et de pièces de théâtre sur le racisme, la réalisation de murales, des projets sur le racisme dans les médias, etc. Le projet le plus important a sans doute été l'organisation d'un premier congrès canadien d'enseignants contre le racisme. Ce congrès s'adressait à ceux qui travaillent à titre de professionnels, membres de groupes de pression, activistes ou bénévoles ou qui élaborent des stratégies de lutte contre le racisme dans le système d'éducation et dans la société en général. Il a fourni à plus de 300 participants et participantes venus de Conseils scolaires de tout l'Ontario et à des représentants et représentantes d'instances extérieures à la province, la possibilité :

a. d'examiner leurs propres façons de faire et de mettre en commun des stratégies efficaces pour lutter contre le racisme;

b. d'approfondir leur compréhension des principes qui sous-tendent l'éducation antiraciste;

c. d'édifier un réseau actif de personnes intéressées par une éducation non raciste et engagées dans ce domaine;

d. d'élaborer un cadre pour l'évaluation des directives et pratiques de relations raciales.

iv) Étude pilote sur la situation avant l'emploi

Les demandeurs d'emploi (1987) : cette enquête représente le premier document public canadien qui renseigne sur l'étape préalable à l'embauche. Dans un premier temps, l'étude devait permettre de voir si des candidats et candidates compétent(e)s, issu(e)s de minorités visibles, avaient postulé des emplois de non-enseignants et non-enseignantes au sein du Conseil scolaire. Deuxièmement, elle cherchait à déterminer si tous les candidats et candidates compétent(e)s, quelles que soient leurs origines ethniques ou raciales, recueillaient le même taux de succès dans l'obtention des postes. Troisièmement, elle tentait de déterminer quel système d'annonce et de recrutement rejoignait le mieux les candidats et candidates potentiel(le)s.

Cette enquête a montré que le nombre de candidats et candidates issu(e)s de minorités visibles, qui avaient postulé un emploi de non-enseignants et non-enseignantes au sein du Conseil scolaire, semblait être proportionnel à la main-d'oeuvre de cette catégorie dans la région métropolitaine de Toronto. Ces candidats et candidates étaient plus diplômé(e)s que les autres postulants et postulantes, mais il ne semble pas qu'ils ou elles aient obtenu le même taux de succès dans l'embauche, les promotions et les transferts.

v) Harcèlement racial : procédures révisées

Alors que de nombreux conseils scolaires ont prévu des directives pour gérer les incidents raciaux, le Conseil scolaire de Toronto est le premier au Canada à avoir mis sur pied un processus clair et précis pour traiter les incidents raciaux impliquant son personnel. Selon cette procédure, tous les incidents de harcèlement racial doivent être rapportés au directeur ou à la directrice de l'école concernée. Le directeur ou la directrice fait une enquête en profondeur sur ces allégations et envoie immédiatement un rapport au surintendant ou à la surintendante de l'école. Sur réception du rapport du directeur ou de la directrice, le surintendant ou la surintendante complète l'enquête et décide des mesures à prendre. Lorsque ces incidents impliquent le personnel non enseignant, le directeur ou la directrice transmet les plaintes au supérieur immédiat de la personne en cause, et le surintendant ou la surintendante doit travailler avec le chef de service concerné.

vi) Documents au programme

a) Préjugés, controverse et censure dans les programmes de langues

D'abord préparé en 1976 par un groupe de travail sur les programmes multiculturels, ce document (alors intitulé On Bias) a été révisé en 1989. Le guide de l'enseignant enseignante est divisé en quatre grandes sections :

- repérage des préjugés raciaux;
- exigences des documents d'apprentissage linguistique;
- du bon usage des documents controversés;
- censure.

b) Les préjugés dans les manuels de langue

Ces trois documents destinés aux niveaux primaire, secondaire de premier cycle et secondaire de deuxième cycle fournissent un cadre pour définir et explorer la question des préjugés dans les programmes d'études.

c) L'Holocauste et ses implications contemporaines

Ce programme interdisciplinaire, qui porte sur l'Holocauste et qui a été mis sur pied par le Département des sciences humaines du Conseil scolaire de Toronto, soulève des questions universelles relatives à la responsabilité, à la moralité et à la prise de décision. Les directives et les manuels du programme explorent le racisme dans son contexte le plus général et ses implications pour le Canada. Les modules sont conçus pour 1 à 12 semaines d'études en histoire et en anglais. D'autres modules ont été prévus pour l'histoire canadienne, l'anglais de niveau intermédiaire, l'être humain et la société, le droit et l'économie.

Les documents se divisent en trois groupes :

1. textes à utiliser en classe;
2. documents recommandés aux enseignants et enseignantes pour la préparation du cours et l'acquisition de données de base;
3. lectures pour les enseignants et enseignantes et les élèves.

vii) Révision du programme de relations raciales

1. En 1984, un expert-conseil a été embauché pour aider le Comité des relations raciales à revoir le programme de relations raciales du Conseil scolaire de Toronto. Il en est ressorti un document de travail qui vise à :

a) repérer les indicateurs d'un système idéal, auquel on pourrait appliquer les 119 recommandations du programme de relations raciales.

b) préciser les fonctions actuelles du conseiller et de la conseillère en relations raciales.

c) déterminer les questions et les problèmes clés qui méritent un examen plus approfondi.

Le document de travail s'appuyait sur une étude des publications relatives au travail des préposés aux relations raciales, sur des entrevues avec le personnel du Conseil scolaire engagé dans la mise en oeuvre des directives et sur les recherches menées par l'auteur sur l'évolution du Conseil scolaire de Toronto pendant sept ans.

2. En 1985, le Conseil embauchait à nouveau un expert-conseil pour qu'il réalise une étude de plus grande envergure sur l'application des directives et des recommandations relatives aux relations raciales. L'étude devait principalement évaluer les niveaux fonctionnels responsables de la mise en oeuvre du programme d'action. Par contre, elle ne tentait pas de mesurer les répercussions du programme de relations raciales sur le système lui-même.

Au cours de cette étude, les experts ont fait ressortir certains des facteurs qui ont nui à la réalisation du programme d'action en matière de relations raciales. Parmi ces facteurs figuraient l'absence de contrôle et d'évaluation et le fait que les administrateurs et administratrices supérieur(e)s du Conseil ne se sentent pas tenu(e)s de rendre des comptes. Les auteurs de l'étude ont relevé un certain nombre d'obstacles à une mise en oeuvre efficace du programme de relations raciales. Ces observations s'appliquent non seulement à ce conseil scolaire, mais encore à tout organisme qui cherche à établir un système plus équitable et plus accessible. Parmi ces obstacles mentionnons :

a. La tradition corporatiste : on s'en remet à l'intégrité professionnelle pour s'assurer que les activités sont bien mises en place.

b. La gestion par crises : style de gestion selon lequel on présume que les directives sont respectées, tant que des crises ou des problèmes ne surgissent pas. Absence de tout contrôle ou de toute évaluation officiels.

c. L'imprécision des objectifs : absence d'objectifs bien définis et classés par ordre de priorité.

d. Le mauvais fonctionnement du système de production de rapport qui fait que personne n'est réellement responsable de la mise en oeuvre.

e. La communication inefficace du programme qui comporte une quantité excessive de recommandations, dont certaines sont formulées de façon ambiguë; manque de formation professionnelle offerte aux personnes responsables de la mise en oeuvre du programme d'action.

Ainsi donc se résument les principaux projets du Conseil scolaire de Toronto. À l'instar du Conseil scolaire de North York, il constitue l'un des meilleurs exemples de conseils scolaires, qui, par des programmes d'éducation multiculturelle, essaient de relever les défis que pose une population multiraciale et multiculturelle.

E) Ontario : Conseil scolaire de North York

Historique

C'est en 1976 que le Conseil scolaire de North York a commencé à faire évaluer les élèves immigrants dans leur propre langue par des conseillers et conseillères en multiculturalisme. En 1979 fut instauré le premier programme de langues patrimoniales suivi, cette même année, du premier programme d'études des Noirs. En 1982, le Conseil scolaire a établi des procédures et un plan d'action en matière de relations ethniques et raciales. Depuis lors, il a mis sur pied quelques projets novateurs qui ont eu des répercussions sur les programmes d'études, l'évaluation et l'orientation, le perfectionnement professionnel et d'autres secteurs. En 1985, la Direction des relations ethniques et raciales et le Département des services administratifs ont été créés et un superviseur des relations ethniques et raciales a été embauché.

Mandat

Établir des directives et des procédures pour guider le Conseil scolaire de North York en matière de relations raciales et ethniques et trouver des méthodes pour promouvoir l'harmonie raciale parmi le personnel et les élèves au sein de la collectivité.

Description des programmes

1. Perfectionnement professionnel - Série de séminaires destinés à sensibiliser chaque catégorie d'écoles aux questions raciales

En 1984 eut lieu la première série de séminaires destinés à sensibiliser les diverses catégories d'écoles (c'est-à-dire les écoles élémentaires, secondaires de premier cycle et secondaires de deuxième cycle à l'intérieur d'une même région géographique) aux questions raciales. En 1990, chacune des dix écoles de chaque catégorie, soit 1 000 participants et participantes, aura suivi un programme de perfectionnement de dix jours répartis sur trois mois. Chaque catégorie d'écoles nomme une équipe qui aide à la planification de la formation professionnelle et du suivi. Les participants et participantes proviennent de tous les paliers du processus éducatif et comprennent des surintendants et surintendantes adjoint(e)s, des coordonnateurs et coordonnatrices de programmes, des psychologues, des conseillers et conseillères en multiculturalisme, des conseillers et conseillères d'orientation, des directeurs et directrices de programmes, des secrétaires, des chauffeur(e)s d'autobus et des employé(e)s de l'éducation permanente. La formation est conçue pour répondre aux besoins spécifiques des participants et participantes. Elle est obligatoire pour les directeurs et directrices d'écoles et les agents et agentes de dotation. Chaque école doit envoyer au moins trois membres de son personnel susceptibles d'influer sur les changements. On s'attend à ce que les participants et

participantes puissent commencer à préparer un plan d'action à l'issue des deux premières séances et à voir les effets de la formation sur leur comportement, leurs relations avec leurs collègues, les élèves et les parents.

Cette série de séminaires traite des sujets suivants :

a) Le racisme -- perspective historique et réalité contemporaine en milieu scolaire.

b) Les préjugés raciaux -- dans les documents pédagogiques et dans les programmes.

c) Évaluation et orientation -- tout ce qui a trait aux évaluations officielles ou non officielles, aux préoccupations de la collectivité quant à la répartition des enfants dans les classes et à l'orientation professionnelle en contexte multiculturel.

d) La collectivité de North York -- et l'importance de la classe sociale, de la race, du sexe et de l'âge sur les expériences des groupes raciaux et culturels.

e) Questions de personnel -- incluant les pratiques de promotion et d'embauche, les programmes d'action positive et d'équité en matière d'emploi.

f) Exposés des participants et participantes -- ou comment mettre en pratique les acquis du cours dans les programmes d'études, les directives et les plans d'action de l'école, l'orientation, l'évaluation et les relations communautaires.

g) Évaluation et suivi -- permet aux participants et participantes d'évaluer les résultats, prévus ou imprévus, de la série de séminaires et la façon dont l'équipe mise sur pied dans les écoles peut susciter des changements.

Ce programme de formation constitue un modèle pour lutter contre le racisme au sein du processus éducatif et il transmet toute une gamme d'aptitudes concrètes aux éducateurs et éducatrices désireux(ses) de faire régner l'équité raciale au sein du Conseil scolaire.

2. Programmes d'études

Le Conseil scolaire de North York a également mis en oeuvre une série de mesures relatives aux programmes d'études :

a) Directives d'évaluation du matériel pédagogique. L'absence de stéréotypes et de préjugés raciaux constitue un critère essentiel pour l'achat de matériel pédagogique. Des spécialistes des programmes d'études relatifs à l'équité aident

les enseignants et enseignantes à évaluer les documents en usage, ainsi que le milieu d'apprentissage qu'offre la salle de classe.

b) Ajout de modules antiracistes dans le cours de civilisation mondiale. Un module sur les civilisations de l'Afrique occidentale et sur le rôle qu'elles ont joué dans l'histoire mondiale à la fin du Moyen Âge et à l'aube de la Renaissance a également été intégré à ce cours.

c) Projet « Role of the Reader ». Mis sur pied au cours des quatre dernières années, ce projet vise à déceler et à étudier les préjugés raciaux et ethniques dans la littérature, et il fournit un cadre pour l'enseignement d'un programme multiculturel. Un comité du Conseil scolaire a produit une série de documents. Les rapports rédigés dans le cadre de ce projet sont autant de ressources de première qualité pour les enseignants et enseignantes, les présidents et présidentes et les chefs de sections d'anglais, de littérature et de théâtre des écoles intermédiaires, secondaires de premier et deuxième cycles. Une grande partie de ces documents découle des ateliers, des conférences et du travail du Comité des documents pédagogiques. Le troisième rapport du programme « « Role of the Reader » explore les thèmes suivants :

1. Le racisme et le rôle de l'enseignant et enseignante;

2. Critères permettant de repérer les préjugés raciaux explicites et implicites dans la littérature;
3. Stratégies à mettre en oeuvre dans la classe pour appliquer les critères antiracistes;
4. Extraits d'oeuvres littéraires.

Ce rapport inclut également une série d'articles et de documents de recherche sur :

1. La race et l'ethnie
2. Les principes d'éducation antiraciste
3. Les enfants, la race et le racisme
4. L'indélébilité des insultes racistes
5. Le développement d'attitudes raciales positives : quelques suggestions
6. Huckleberry Finn et la tradition des comediens déguisés en Noirs

Ce projet illustre concrètement comment modifier un programme d'études et comment valider l'expérience de tous les élèves dans un enseignement multiculturel et non raciste.

d) Le programme d'études sur l'Holocauste. Ce module d'études a été conçu par des élèves du second cycle du secondaire et leurs enseignants et enseignantes pour faire comprendre l'Holocauste au moyen de textes littéraires et de stratégies

d'enseignement. Le module peut être étudié dans l'ordre où il a été préparé ou dans le cadre de programmes de second cycles, comme l'anglais, le droit, l'économie, l'histoire, les sciences politiques ou le cours sur la femme dans la société. Le climat nécessaire à l'enseignement de ce module est aussi important que son contenu. Ce programme fait appel à des principes personnels ou collectifs et présente aux élèves des défis cognitifs et affectifs. Il ne considère pas seulement l'Holocauste comme un événement historique d'une gravité exceptionnelle, mais il amène également les élèves à réfléchir sur la nature du racisme, des préjugés et de la discrimination.

Un manuel a été préparé pour accompagner ce cours. Chacune des quatre sections -- Prise de position; Victimes; Résistance; Responsabilité -- contient des activités, des références, des listes et des extraits d'oeuvres, y compris des documents d'origine canadienne.

3. Programmes d'évaluation et d'orientation

Évaluation initiale des élèves immigrants

Depuis 1976, le Conseil scolaire de North York évalue les élèves immigrants dans leur propre langue. Il dispose de onze conseillers et conseillères en multiculturalisme, un pour chaque partie du monde qui fournit à North York un nombre important d'immigrants et immigrantes. Ces personnes sont bilingues, ou même polyglottes, et connaissent les programmes et les méthodes pédagogiques en vigueur dans les systèmes scolaires d'où viennent les enfants. Elles sont autant des interprètes culturel(le)s que des interprètes linguistiques. Elles procèdent à la toute première évaluation des élèves; conseillent le personnel en matière d'orientation et de programmes; entretiennent des relations avec les organismes ethniques et les divers groupes linguistiques de la collectivité; et informent le Conseil scolaire de l'histoire scolaire et culturelle des groupes dont elles sont responsables. En outre, chaque conseiller et conseillère en multiculturalisme s'assure les services de traducteurs et traductrices qui l'aident lorsqu'il s'agit de langues et de contextes non familiers. Le conseil scolaire rémunère les traducteurs et traductrices à l'acte.

Dans le cadre de l'évaluation, le conseiller ou la conseillère entre en contact avec les parents des élèves concernés pour leur expliquer les procédures, leur poser des questions

sur les antécédents scolaires et médicaux de l'élève et les initier au système d'éducation. Au cours de l'évaluation même, le conseiller ou la conseillère ou encore le traducteur ou la traductrice recourt à diverses stratégies pour recueillir l'information auprès des élèves qui utilisent des parlers anglais communs. On essaie d'évaluer où en est l'élève dans sa connaissance active et passive de l'anglais créole et commun. Toutes les informations recueillies sont discutées avec l'école qui reçoit l'élève et des décisions sont prises quant à son orientation et aux programmes qu'il ou qu'elle suivra. Le Conseil scolaire est d'avis, que à ce stade, la participation des parents est fondamentale. Un rapport écrit de l'évaluation et des recommandations est placé dans le O.S.R. et une copie est remise au personnel concerné. Le suivi n'a lieu que de trois à quatre mois après l'évaluation initiale et comprend un rapport d'étape et une conversation avec les parents pour savoir si quelque chose les préoccupe. Lorsqu'il s'agit d'un ou une très jeune enfant, il arrive que l'on attende jusqu'à six mois avant de tenter une évaluation. Dans le cas des élèves de niveau secondaire, des professeurs peuvent participer aux évaluations, et on accorde plus d'attention à l'interprétation du dossier de l'élève.

4. Le programme d'enrichissement linguistique

Ce programme a été introduit dans les écoles intermédiaires en 1984. Des programmes de rattrapage sont offerts aux élèves originaires surtout des Caraïbes dont la formation scolaire manifeste souvent des lacunes.

5. Programmes de langues patrimoniales

Le Conseil scolaire a instauré son premier programme de langues patrimoniales en 1979. Il administre actuellement 500 cours de langues patrimoniales dans 36 idiomes différents, offerts après la classe, le samedi, ou, dans certaines écoles, pendant l'heure du repas.

Le cours d'études des Noirs est donné dans le cadre du programme patrimonial. Il est axé non sur la langue, mais sur la culture et l'histoire. Dans deux écoles, les études des Noirs sont intégrées au programme. (On en trouvera une brève description dans la section de ce rapport consacrée aux projets particuliers des écoles). Actuellement, il existe quinze programmes d'études des Noirs au Conseil scolaire.

Le programme de langues patrimoniales a eu comme résultat inattendu qu'un certain nombre d'enseignants ont repris leurs études au Teachers' College, puis sont revenus au Conseil scolaire de North York munis de tous leurs diplômes. Leur expérience d'enseignement dans ce programme les a aidés à obtenir les places de plus en plus recherchées dans les facultés d'éducation de l'Ontario.

6. Action positive

Au cours des trois dernières années, le Conseil scolaire de North York a contrôlé ses pratiques d'embauche dans l'optique de leurs répercussions sur les minorités raciales. Il a mis sur pied, à l'intention des directeurs et directrices ainsi que des gestionnaires, une série de programmes de perfectionnement professionnel qui vise à instaurer des pratiques d'embauche plus équitables. Des séances de sensibilisation au choix de carrières ont été organisées pour le personnel issu de minorités raciales, et des professeurs temporaires ont fourni des services d'orientation professionnelle. Ce travail a préparé le terrain pour que la réforme des pratiques d'embauche et de promotion, qu'il entend concrétiser dans un proche avenir, puisse atteindre les buts et respecter les échéances qui ont été fixés. Quand les membres de minorités raciales postulent un emploi au Conseil scolaire, le formulaire de candidature leur fournit l'occasion de déclarer eux-mêmes leurs antécédents raciaux ou culturels. Cette nouvelle procédure aide les directeurs et directrices à doter les écoles d'un personnel qui reflète les groupes linguistiques et raciaux auxquels elles ont affaire. Tous ces projets ont fait sensiblement augmenter la représentation des minorités raciales aux différents niveaux du Conseil scolaire.

7. Chimo - Programme Place aux élèves

En 1979, le Conseil scolaire a tenu son premier congrès Chimo pour les élèves du secondaire. Ce congrès était axé sur la diversité culturelle et la promotion de l'harmonie raciale par la connaissance des divers modes de vie, des normes et des valeurs. Au cours des dix dernières années, le programme a été substantiellement remodelé en fonction de principes antiracistes. Le Conseil scolaire a reconnu que les problèmes de discrimination, qu'ils se manifestent au niveau des personnes ou au niveau des institutions, ont des répercussions sur la vie des élèves, et que les programmes Chimo constituent un moyen important de promotion d'une société et d'un milieu scolaire plus justes et plus équitables.

Alors que le programme concernait, au départ, les élèves des écoles secondaires, il s'adresse maintenant aussi aux écoles secondaires de premier cycle, aux écoles intermédiaires et élémentaires. En plus de traiter de questions telles que le racisme, les écoles secondaires de premier et de deuxième cycles sont encouragées à parler de problèmes actuels, comme la brutalité policière et les bandes de jeunes. Elles abordent aussi des questions plus générales, par exemple, les répercussions des livres de Salmon Rushdie et le problème du Tiers-monde. Les ateliers des écoles élémentaires portent plutôt sur la discrimination.

Le programme Chimo est considéré comme une occasion de perfectionnement professionnel et un enrichissement des programmes d'études. Les enseignants et enseignantes et les administrateurs et administratrices rencontrent le coordonnateur du programme Chimo pour revoir le matériel didactique et planifier le programme d'études et le programme des congrès. Plusieurs écoles ont invité les membres de la collectivité et les parents à faire partie du Comité Chimo et à présenter des communications au congrès.

3.4 Projets particuliers des écoles

Les écoles non racistes

A) École Flemington - North York (Ontario)

Historique

L'école publique Flemington compte 400 élèves. Soixante à soixante-dix pour cent des élèves sont de race noire et la moitié d'entre eux sont d'origine jamaïquaine. Les autres trente à quarante pour cent appartiennent à divers autres groupes ethniques. La plupart des élèves habitent non loin de là dans des logements subventionnés par la province. Il y a quatre ans, devant le défi particulier auquel cette école était confrontée, le Conseil scolaire de North York a mis au point une série de programmes pour venir en aide aux élèves.

Programmes

1) Représentation dans le personnel

L'ancien directeur, qui était de race blanche, a établi, avec l'appui du Conseil scolaire, une série de mesures proactives pour recruter du personnel issu d'autres groupes ethniques. Aujourd'hui, sept employés sur vingt sont des Noirs et le directeur de l'école

est également de race noire. Quand des enseignants ou enseignantes posent leur candidature à l'école, ils peuvent déclarer eux-mêmes leurs antécédents ethniques ou raciaux. Cette méthode permet au directeur ou à la directrice d'embaucher du personnel représentatif des groupes linguistiques, raciaux et culturels auxquels appartiennent les élèves de l'école.

2) Évaluation

Les fiches de rapport sont traduites en douze langues. On emploie le même nombre d'interprètes pour toutes les communications importantes entre l'école et les parents.

3) Programmes d'aide aux élèves

L'école travaille en collaboration avec le Centre Harambee, organisme communautaire de counseling, qui a conçu un programme d'aide aux élèves, qu'il met à la disposition des conseils scolaires.

L'organisme envoie des conseillers et conseillères professionnel(le)s compétent(e)s pour aider bénévolement les élèves qui ont des problèmes de comportement, de piètres résultats scolaires et de mauvaises habitudes de travail et qui risquent d'abandonner leurs

études. Le programme de répétiteurs et répétitrices touche environ 50 ou 60 élèves de l'école, ainsi que des écoles secondaires qui font partie de la même « famille » d'écoles.

4) Programmes d'études

Cette école a mis sur pied des douzaines d'activités et de programmes d'études novateurs destinés à accroître l'amour-propre des enfants issus de minorités raciales et culturelles et à améliorer les connaissances et les aptitudes de tous.

L'école exploite toutes les occasions qui se présentent pour intégrer au programme des activités sur le rôle et l'apport des peuples de différentes couleurs et de traditions culturelles variées. Par exemple, le mois de l'histoire des Noirs a servi de point de départ à deux modules d'études, l'un sur les poètes et les écrivains de race noire, l'autre sur les scientifiques et les inventeurs.

La bibliothèque constitue un réservoir de documents et de ressources pour une éducation antiraciste. Un grand nombre de livres de sa collection sont bilingues.

Par son éthique, l'école fait comprendre que tous les enfants sont importants, message qui se reflète dans les tableaux, les photographies et les affiches représentant des enfants et des personnes plus âgées d'origines différentes. Le personnel bénéficie d'un appui

considérable pour rendre caduque une définition de l'éducation multiculturelle qui ne serait qu'une apologie des coutumes folkloriques. Les enseignants et enseignantes sont encouragés à mettre en commun leurs ressources pédagogiques et à intégrer la diversité dans tous les aspects du programme, y compris dans les mathématiques.

L'école a lancé un programme de lecture à la maison dans le cadre d'un projet linguistique au primaire afin d'accroître destiné à accroître les capacités des élèves, dont la majorité ne sont pas de langue maternelle anglaise, à comprendre et à s'exprimer. L'école travaille directement avec les parents pour obtenir leur aide et leur appui. Une première évaluation de ces programmes révèle une amélioration notable de la confiance des élèves en eux-mêmes, de leurs aptitudes en lecture et de leurs capacités à s'exprimer.

5) Contact avec la communauté

Cette école attache une grande importance à ouvrir ses portes aux parents et à la collectivité. De nombreuses sessions de perfectionnement professionnel ont été organisées pour enseigner au personnel de tous les niveaux comment entretenir des relations plus efficaces avec l'ensemble de la collectivité, si diverse qu'elle soit. Une garderie communautaire a été installée dans l'édifice, et les parents sont encouragés à utiliser l'école pour toutes sortes d'activités communautaires. L'ancien directeur avait mis sur pied un club de petit déjeuner en faisant appel à la collectivité. De nombreux parents

participent à la préparation des petits déjeuners. Le programme bénéficie de l'appui de la Société de logement de la région métropolitaine de Toronto et du Service des parcs et des loisirs de North York.

L'école incite les parents à participer au programme scolaire en tant que personnes-ressources auprès du personnel. Elle ne manque pas une occasion d'inviter des personnalités de race noire ou d'autres groupes, permettant ainsi aux enfants des minorités raciales et culturelles de rencontrer une grande variété de personnes.

Toutes ces activités et tous ces projets ont pour but de développer les aptitudes de tous les enfants, d'accueillir et de ratifier leur expérience au sein même de l'école.

B) Écoles Peel et Dufferin - Conseil scolaire de Toronto

Historique

Deux écoles publiques du Conseil scolaire de Toronto ont commencé à explorer la possibilité de devenir des écoles non racistes. Un petit groupe d'enseignants et enseignantes de ces écoles en ont lancé l'idée se sont montrés intéressés à créer et ont créé un Comité consultatif d'étude des Noirs. Dès qu'un début de programmation a été terminé, le Conseil scolaire a embauché un expert-conseil du secteur privé, très

expérimenté en matière d'éducation anti raciste, pour travailler avec les écoles de façon permanente. Les autres écoles du Conseil scolaire ont intégré de nombreuses trouvailles des écoles non racistes dans leurs propres programmes et priorités.

Mandat

Une école non raciste se définit de façon non officielle par ses activités dans certaines des secteurs suivants :

- la programmation,
- les relations avec la collectivité considérée comme un partenaire actif,
- les programmes d'orientation,
- les directives disciplinaires,
- la gestion des incidents raciaux,
- les pratiques d'emploi.

Programme

Une étude a été faite dans ces écoles pour déterminer les besoins des élèves et des enseignants et enseignantes, et un petit comité spécial de planification a été créé. Après quoi, un processus complet de perfectionnement professionnel a été instauré. L'expert-conseil devait rencontrer, toutes les semaines, généralement pendant une heure au moment du repas, le personnel et, occasionnellement, les élèves, pour travailler avec

eux. Il arrivait qu'il invite d'autres personnes-ressources. Plusieurs des séances ont été consacrées à traquer le racisme dans les livres et le matériel didactique. Les échanges ont porté sur les stratégies à mettre en oeuvre pour renforcer l'amour-propre des enfants des minorités et pour aborder la question du racisme dans l'optique des élèves. Plusieurs séances ont porté sur l'expérience des autochtones dans le système scolaire canadien et sur celle des élèves de race noire. Les enseignants et enseignantes ont étudié comment concevoir de nouveaux modules de programme qui intégreraient les principes antiracistes. Par exemple, dans une des écoles, la plupart des activités de deux classes du primaire en lecture, rédaction, théâtre, arts visuels, sciences, sciences humaines, musique et cuisine ont porté pendant trois mois sur les peuples aborigènes du Canada.

À la fin de ce processus, un comité de lutte contre le racisme a été formé. Il comprenait des représentants d'employé(e)s de chaque division, y compris un(e) bibliothécaire et un directeur ou une directrice, et il devait établir un plan d'action, des programmes et des stratégies pour l'année suivante.

c) Society for the Prevention and Elimination of Discrimination and Stereotyping (SPEDS) - Calgary

Historique

Il s'agit d'un programme novateur destiné à aider les élèves de l'élémentaire et les enseignants et enseignantes à reconnaître et à comprendre les notions de préjugés raciaux et culturels, de stéréotypes et de discrimination. La SPEDS a vu le jour en 1977 et a été enregistrée à titre de société à but non lucratif. Elle reçoit de l'aide de la Fondation de l'Alberta pour la protection du patrimoine, de la Croix-Rouge canadienne et du Conseil canadien des Chrétiens et Juifs. Elle a également bénéficié de l'appui de Multiculturalisme et Citoyenneté Canada. Les enseignants et enseignantes peuvent inscrire leurs classes au club de la SPEDS pour 30 $ par année.

Mandat

Conçu par des enseignants et enseignantes et des élèves, le programme de la SPEDS est axé sur l'enfant. Il vise à promouvoir l'amour-propre, le respect et l'appréciation mutuels au moyen de programmes et de matériel pédagogique, de projets spéciaux, de clubs et d'ateliers pour les enseignants et enseignantes. La SPEDS a produit toute une gamme de

ressources pédagogiques approuvées par le ministère de l'Éducation de l'Alberta et le Conseil scolaire de Calgary.

Programmes

Tous les programmes et les projets de la SPEDS sont centrés autour de l'idée suivante : les différences individuelles influencent-elles le comportement des gens les uns à l'égard des autres? Est-ce normal? À l'intérieur de ce cadre, les élèves peuvent déterminer si les personnes sont traitées différemment en fonction de leur appartenance à tel ou tel groupe (par ex., groupe ethnique, religieux, handicapés, personnes âgées, etc.). La SPEDS vise à renforcer le respect dû à tout être humain.

i) La SPEDS et les handicapés

Ce programme a été approuvé pour la partie optionnelle des sciences humaines, de la quatrième à la sixième années. C'est une étude intensive des personnes handicapées, de leurs défis et de la façon dont elles sont traitées.

ii) Le module SPEDS

Ce module présente un plus vaste éventail de groupes cibles, tout en montrant les relations avec la SPEDS et le module sur les handicapés. Ce module comprend un certain nombre de chapitres et de leçons, répartis en trois niveaux de difficulté, incluant langues,

sciences humaines, musique, théâtre et éducation physique. L'enseignant ou enseignante bénéficie d'une certaine souplesse et peut choisir des activités qui s'appuient sur des ressources souvent déjà disponibles à l'école. Ce module comprend une bibliographie annotée pour les élèves et les enseignants et enseignantes.

L'originalité de cette approche réside dans son analogie avec les activités d'un club. Les classes qui deviennent membres du club SPEDS apprennent des chansons thèmes, reçoivent des macarons, des cartes de membres et un bulletin trimestriel qui les informe des activités, des idées et des expériences nouvelles. L'objectif consiste à sensibiliser les élèves à l'étude des diverses facettes des différences et des similarités humaines. On espère ainsi promouvoir la tolérance, la compréhension et l'acceptation de tous à l'école élémentaire.

iii) Perfectionnement professionnel

La SPEDS offre un programme de perfectionnement professionnel de toute une journée, plus une séance de suivi d'une demi-journée, de deux à quatre semaines plus tard. Cet atelier vise à faire connaître aux enseignants et enseignantes des stratégies et des techniques pour intégrer l'éducation multiculturelle dans les classes et les programmes.

3.5 Rôle des groupes communautaires

Études de cas

A) Organismes communautaires de la Nouvelle-Écosse - Preston et Cherry Hill

Historique

La population noire de la Nouvelle-Écosse a connu une longue histoire de discrimination raciale que lui ont imposée la société majoritaire et ses institutions. Les Noir(e)s sont arrivés avec les loyalistes à la fin du XVIII$_e$ siècle, puis, un peu plus tard, alors qu'ils (elles) fuyaient le système esclavagiste des États-Unis. Pendant près de 300 ans, ils ont mené une existence de misérables ostracisés dans la province. De nos jours, leurs descendants luttent pour améliorer leur situation sociale, économique et intellectuelle, afin d'accroître leur mobilité dans la société.

Les Noir(e)s de la Nouvelle-Écosse ont toujours été particulièrement désavantagé(e)s dans le domaine de l'éducation. Les écoles primaires qui desservaient leur collectivité étaient inadéquates, le personnel et les ressources insuffisants. Les écoles secondaires ont toujours été assez éloignées des collectivités noires et les services d'autobus à peu près inexistants. Pendant très longtemps, l'insuffisance de la scolarisation des Noir(e)s est apparus avec évidence. Il arrivait même qu'un membre du groupe, préoccupé par la question, s'élève contre le système d'éducation.

Mandat

Les conseils scolaires n'ont jamais manifesté tellement de leadership dans le domaine de l'éducation. C'est plutôt la Commission des droits de la personne de la Nouvelle-Écosse qui a assumé ce rôle, mais là encore, elle n'est entrée en action que sous l'effet des pressions d'un groupe de parents et de membres de la collectivité, vivant tous dans les quartiers de Prestons (est et ouest) et de Cherry Hill, qui protestaient contre les services d'éducation inadéquats et discriminatoires. Au nom de la collectivité noire, la Commission a déposé une plainte en recours collectif contre le Conseil scolaire du comté de Halifax. Après avoir fait enquête sur la plainte et avoir visité les installations révoltantes mises à la disposition des Noirs, les parents, le Conseil scolaire et le ministère de l'Éducation sont parvenus à une entente. À la suite de l'enquête, quelques changements ont été apportés, par exemple, un programme d'aptitudes spéciales a été mis sur pied et un directeur noir a été embauché dans une des écoles. Par ailleurs, un comité de surveillance a été créé.

Résultats

Bien que cette action n'ait eu que des résultats très limités, elle a pris valeur de symbole dans la collectivité, puisque c'était la première fois qu'on essayait de changer le système. L'Association des enseignants et enseignantes de race noire, un groupe de parents et des

enseignants et enseignantes faisaient partie du comité de contrôle et ils travaillent encore en étroite collaboration avec la Commission des droits de la personne, le Black United Front et le NACCP pour faire pression sur les conseils scolaires en faveur des élèves noirs. Toutefois, d'une façon générale, on constate encore bien des lacunes et des omissions dans l'éducation des Noir(e)s dans cette province.

B) North York - Comité directeur de la collectivité noire

Historique

Près d'un tiers de la population noire de Toronto vit dans la circonscription de North York, où le nombre d'élèves noirs est donc assez élevé. Au cours des dernières années, des parents, dont certains sont aussi des éducateurs et éducatrices, se sont montré(e)s de plus en plus préoccupé(e)s par le fort taux d'abandon scolaire parmi les élèves noirs, par leur orientation vers les écoles professionnelles ou techniques plutôt que dans les écoles ordinaires et par leur taux d'échec scolaire très élevé.

Mandat

Un groupe de parents s'est formé pour demander au Conseil scolaire de North York d'examiner certains des problèmes relatifs à l'éducation de leurs enfants. Des organisations noires se sont associées à cet effort, et, en particulier, la Jamaican Canadian Association, la Jane-Finch Concerned Citizens Organization, ainsi qu'un ou

deux autres groupes. Ils ont rencontré le directeur de l'éducation, le président et les autres autorités du Conseil scolaire. À la suite de ces rencontres, un congrès a été organisé, en 1984, pour étudier les questions d'orientation et de counseling, de répartition et d'évaluation, les programmes d'action positive pour les minorités raciales et l'enseignement aux parents. Lors de l'étape suivante, le Conseil a établi le Comité directeur de la collectivité noire du Conseil scolaire de North York. Un certain nombre de sous-comités ont également été formés et une série de recommandations ont été présentées au Comité directeur qui les a transmises au Conseil scolaire. Dans l'ensemble, le Comité directeur a soumis 19 recommandations, dont 15 ont été approuvées jusqu'à maintenant par le Conseil scolaire. Les recommandations approuvées ont été intégrées au programme d'action du Conseil.

Résultats

Bien que les problèmes soulevés par la collectivité noire étaient, jusqu'à un certain point, déjà connus par certains membres du Conseil scolaire, il appert que les manoeuvres de pression directe exercées par la collectivité noire ont forgé des liens positifs avec le Conseil scolaire et ont rendu possible une communication directe entre les parents, la collectivité et le Conseil scolaire.

C) Conseil scolaire de Toronto - Éducation des élèves noirs

Historique

Un nombre substantiel d'élèves de race noire fréquentent également les écoles administrées par le Conseil scolaire de Toronto. Les mêmes préoccupations à l'égard de l'éducation des Noirs se sont donc manifestées au début des années 1980. Un certain nombre d'enseignants et enseignantes, de conseillers et conseillères et d'autres personnes travaillant dans le système scolaire se sont montrés alarmés par les difficultés que les élèves noirs semblaient rencontrer. De plus, les parents et d'autres membres haut placés de la collectivité ont joué un rôle important dans les pressions exercées auprès du Conseil scolaire.

Mandat

Au milieu des années 1980 fut formé le Comité consultatif de l'éducation des élèves de race noire dans les écoles de Toronto. Au nombre de ses membres figuraient des parents, des enseignants et enseignantes, des chargé(e)s de recherche, des administrateurs et administratrices et des commissaires d'école. En 1987, ce comité a présenté une première version de son rapport, dont le résumé a été produit en huit langues autres que l'anglais. Des consultations ont eu lieu dans les écoles, et on incitait les personnes intéressées à

soumettre des mémoires au Comité. En mai 1988, le rapport final, enrichi de nouveaux apports, fut adopté par le Conseil scolaire. Ce rapport comprend 58 recommandations relatives à sa mise en oeuvre et à des questions importante, telles que la répartition, la discrimination, les abandons scolaires, l'éducation spéciale, les programmes d'études et les études culturelles des Noirs.

Résultats

Plusieurs des recommandations sont devenues des directives du Conseil scolaire. On ne peut pas affirmer de façon catégorique que ces changements ont amélioré les résultats des élèves de race noire puisqu' aucun contrôle n'a été établi.

3.6 Fédérations et associations professionnelles

A) Fédération des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique : le Programme de lutte contre le racisme

Historique

En 1974-1975, devant l'augmentation des agressions à caractère racial à Vancouver et dans la région, la Fédération des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique a mis sur pied son programme de lutte contre le racisme.

Mandat

Le Programme offre des possibilités de perfectionnement professionnel, un appui et des ressources aux enseignants et enseignantes de toute la province qui s'efforcent d'instaurer une approche multiculturelle et non raciste de l'éducation. Il aide les enseignants et enseignantes à faire face aux réalités multiculturelles de leurs classes et de leurs collectivités et à acquérir les aptitudes nécessaires pour traiter le racisme avec efficacité et sensibilité.

Description du Programme

Un comité d'enseignants et enseignantes (le Comité de lutte contre le racisme) est nommé par le Comité directeur de la Fédération. Venus de diverses régions et responsables de niveaux d'enseignement différents, les membres du Comité administrent le Programme.

Un enseignant ou une enseignante embauché(e) à contrat coordonne l'administration du Programme à partir du bureau de la Fédération. La plupart des sections locales de la Fédération nomment des correspondants et correspondantes au Programme de lutte contre le racisme. Ces personnes assurent la liaison et coordonnent le Programme dans leurs districts. Elles travaillent ordinairement avec un comité d'enseignants et enseignantes et font souvent partie des comités de direction locaux. La constitution de réseaux avec la collectivité constitue un aspect important de leur travail. Elles se rencontrent trois fois par année pour planifier les programmes. Les correspondants et correspondantes responsables du perfectionnement professionnel de la Fédération, formé(e)s par le Programme de lutte contre le racisme, jouent le rôle de personnes-ressources et de facilitateurs et facilitatrices dans les ateliers de toute la province.

Le coordonnateur ou la coordonnatrice assume des responsabilités de chef de file et favorise la mise en oeuvre de tous les aspects du Programme. Il ou elle doit également fournir :

* Des ressources - révise les documents et facilite la production de ressources pédagogiques;
* De la formation en cours d'emploi - choisit les correspondants et correspondantes responsables de la formation professionnelle, assure leur formation et organise des ateliers;
* Un service d'intervention d'urgence;
* Des consultations et du soutien
* Des directives et des clauses de négociation.

Pour 1989-1990, le Programme de lutte contre le racisme s'était fixé les priorités suivantes :

* Négociations collectives - travailler avec les divisions à l'établissement de contrats non discriminatoires;
* Formation en cours d'emploi - sensibiliser davantage les enseignants et enseignantes aux services multiculturels et anti-racistes, apporter un soutien, aider à la préparation des cours, etc.;
* Programmes d'extension - travailler activement avec la collectivité et d'autres organismes engagés dans la lutte contre le racisme;
* Action positive;
* Solidarité internationale.

Jusqu'à maintenant, la Fédération des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique ne dispose pas de programme d'équité en matière d'emploi ou de programme d'action positive. Toutefois, elle doit entreprendre une étude des groupes d'employé(e)s membres de la Fédération pour déterminer la répartition des groupes cibles. Les résultats serviront à repérer les secteurs où le besoin de programmes spéciaux se fait sentir et à répertorier les domaines à améliorer.

B) Association des enseignants et enseignantes de l'Alberta

i) Projet d'éducation planétaire

Historique

L'Association des enseignants et enseignantes de l'Alberta, qui a mis sur pied un projet d'éducation planétaire, est le chef de file dans ce projet appuyé par l'Association des commissaires scolaires de l'Alberta, l'Université de l'Alberta et le ministère de l'Éducation de l'Alberta.

Mandat

Le programme vise à promouvoir une éducation de type planétaire portant sur le multiculturalisme dans la salle de classe.

Programme

Ce projet doit déboucher sur la production de toute une gamme de documents destinés à aider les enseignants et enseignantes à relever les défis d'une éducation de type planétaire. Les modules de formation des enseignants et enseignantes sont prévus pour

le programme de base et l'expérimentation d'un programme de formation en sciences humaines pour la deuxième et la onzième années. Des ateliers seront offerts aux enseignants et enseignantes dès cette année.

ii) Ressources au programme - Les racines de notre collectivité

Historique

Ce projet a été lancé par l'Association des enseignants et enseignantes de l'Alberta, le Conseil de l'éducation multiculturelle, l'école Spruce (élémentaire et secondaire de premier cycle) et les écoles publiques d'Edmonton. Il bénéficie d'une subvention de Multiculturalisme et Citoyenneté Canada.

Mandat

Produire un document qui incitera les élèves à reconnaître la richesse de leur patrimoine et à apprécier les caractéristiques multiculturelles de la société canadienne.

Programme

Ce manuel contient une série d'histoires orales rédigées par des élèves de la première à la huitième années. Il est accompagné d'un guide de l'enseignant et enseignante qui fournit des plans de cours pour chaque niveau concerné par le document.

iii) Bulletin et distinctions du Conseil de l'éducation multiculturelle

Le Conseil de l'éducation multiculturelle de l'Association des enseignants et enseignantes de l'Alberta publie un bulletin plusieurs fois par année. Il décerne également des récompenses pour les projets les plus novateurs, ainsi qu'une distinction annuelle à l'enseignant ou enseignante le (la) plus méritant(e) en matière d'éducation multiculturelle.

iv) Conseil des commissaires d'écoles de l'Ontario

Manuel de recrutement et de sélection

Historique

Dans le cadre d'un projet conjoint, l'Ontario Women's Directorate et le Conseil des commissaires d'écoles de l'Ontario ont adapté aux besoins des conseils scolaires une trousse générale de formation portant sur le recrutement et la sélection. Elle vise à améliorer les pratiques dans le domaine des ressources humaines et à créer un système d'emploi plus équitable dans le secteur de l'éducation.

Description du programme

Cette trousse générale constitue un excellent outil de travail pour les agents et agentes de formation des conseils scolaires qui oeuvrent dans le domaine des programmes d'action positive et d'équité en matière d'emploi. Le manuel sectoriel, intitulé This Job

Requires a Planned Approach to Recruitment and Selection se compose de quatre modules :

1. Se préparer pour la sélection : un défi administratif
2. Recruter et choisir : une approche de bonne foi
3. Planifier le recrutement et la sélection : détecter les obstacles et les éliminer
4. Les droits de la personne en milieu de travail : une responsabilité de l'administrateur et administratrice.

Cette trousse générale comprend des notes et des renseignements de base pour l'agent et agente de formation, 80 pages de documents à distribuer aux participants et participantes ainsi que 30 acétates présentés dans un classeur à trois anneaux. Le manuel a été mis à l'essai avec des groupes de directeurs et directrices, des conseillers et conseillères scolaires, des administrateurs et administratrices scolaires, des agents et agentes de formation des programmes d'équité en matière d'emploi et des services de ressources humaines de conseils scolaires de tout l'Ontario. Il a été lancé officiellement par le Conseil des commissaires d'école de l'Ontario lors de son congrès de février 1990.

3.7 Projets d'élèves

A) Students and Teachers Opposing Prejudice (S.T.O.P.)

École secondaire Lindsay Thurber, Red Deer (Alberta)

Historique

Le programme S.T.O.P. est issu des discussions d'un groupe d'élèves anglophones de treizième année sur la question des préjugés et de la réputation d'intolérance de l'Alberta. Il a été suggéré de constituer un groupe qui projèterait une image plus positive aux jeunes de la collectivité estudiantine. La première réunion, qui eut lieu en février 1987, a attiré près de 2 000 élèves. Coordonné par un enseignant, Darren Lund, S.T.O.P. est devenu un club de l'école secondaire Lindsay Thurber de Red Deer aux activités régulières, indépendantes des programmes d'études, où sont inscrits environ 1 300 élèves.

Mandat

En tant que club scolaire qui se réunit deux fois par semaine à l'heure du repas, S.T.O.P. vise à sensibiliser davantage les participants et participantes aux diverses formes de préjugés qui imprègnent leur vie.

Programme

i) Concours annuel d'affiches et de poésie

Ouvert aux élèves de tous âges et de tout l'Alberta, ce concours comporte six grandes catégories : poésie pour les élèves de l'élémentaire, du secondaire de premier cycle et du secondaire de deuxième cycle, et affiches pour les élèves de l'élémentaire, du secondaire de premier cycle et du secondaire de deuxième cycle. Le quatrième concours annuel de 1990 avait pour thème l'acceptation et la célébration des différences. Au cours de ses trois premières années d'existence, le concours a attiré environ 1 000 participants et participantes de toute la province.

ii) Productions théâtrales

L'un des premiers buts de S.T.O.P. a été de faire partager aux jeunes enfants son message de tolérance et de compréhension. Avec l'aide initiale de deux acteurs professionnels, une distribution entièrement estudiantine a monté une série de pièces satiriques présentées dans les écoles élémentaires locales, chaque printemps, depuis 1988.

iii) Autres projets

Le 9 décembre 1989, S.T.O.P. a parrainé un festival d'une journée sur le multiculturalisme et les droits de la personne, qui a accueilli des conférenciers du

Congrès national africain et d'autres groupes, comme Amnistie internationale, Central Alberta Refugee Effort et le Centre d'amitié autochtone.

Par l'entremise de diverses activités de levée de fonds et du Plan de parrainage du Canada, S.T.O.P. fait des démarches pour adopter un enfant du Honduras. Il soutient de façon régulière les efforts d'un très grand nombre de groupes et d'organismes locaux, provinciaux, nationaux et internationaux. S.T.O.P. bénéficie de l'appui du Conseil des élèves, du personnel de l'école, du district scolaire, de divers organismes gouvernementaux et de nombreux particuliers et groupes communautaires.

CHAPITRE 4

DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Chapitre 4 - De la théorie à la pratique

Introduction

Ce chapitre présente une discussion sur les principaux défis rencontrés par les établissements d'enseignement canadiens qui essaient de passer du développement d'une politique à leur mise en oeuvre et qui tentent de traduire des principes abstraits en pratiques et en activités concrètes dans la salle de classe et à l'école.

Comme nous l'avons déjà souligné, les relations entre la politique et la mise en oeuvre de programmes ne sont pas toujours linéaires et l'élaboration d'une politique n'est pas forcément un préalable à l'action. Toutefois, la politique se propose d'énoncer, de développer et de mettre en valeur des principes d'accès, de participation et d'équité dans tous les secteurs du système éducatif. Elle fournit les mécanismes nécessaires pour informer, orienter et contrôler l'action. En outre, elle aide à évaluer les effets des programmes sur les personnes et les systèmes en vigueur. Elle reflète un environnement organisationnel qui adhère pleinement aux principes défendus.

L'une des principales conclusions de cette étude a été de constater, qu'au cours des quelques dernières années, les politiques se sont multipliées, comme en témoignent le

nombre de documents de politiques produits par les établissements d'enseignement et analysés dans cette recherche. Cependant, l'étude des documents et les douzaines d'entrevues réalisées laissent à penser que les résultats concrets et mesurables ont été minimes, en ce qui a trait aux changement organisationnel et aux changements apportés aux programmes.

Dans ce chapitre, on examinera certains des facteurs qui expliquent ce déséquilibre. On étudiera d'abord brièvement le rôle que chaque ordre de compétence joue dans le processus de changement multiculturel et, deuxièmement, on discutera de certains des obstacles qui freinent la mise en oeuvre de la politique.

4.1 Rôles et responsabilités des divers ordres de compétence

Quand les organismes passent de l'élaboration de programmes d'action à leur mise en oeuvre, un des principaux problèmes consiste à définir et à préciser les rôles et les responsabilités de chaque ordre de compétence au sein du système d'éducation. Qui sont les partenaires? Comment peuvent-ils contribuer à ce que les principes de multiculturalisme et de relations raciales soient traduits dans l'expérience quotidienne des élèves et du personnel des écoles de tout le pays? L'analyse suivante des fonctions et des responsabilités se fonde sur les observations et les expériences d'enseignants et

enseignantes qui travaillent à différents niveaux du système d'éducation, de spécialistes du multiculturalisme et des relations raciales, de praticiens et praticiennes et d'universitaires.

A - Rôle du gouvernement fédéral (Multiculturalisme et Citoyenneté Canada)

Comme le montre l'étude de cas consacrée à Multiculturalisme et Citoyenneté Canada, se ministère s'intéresse depuis plusieurs années à l'éducation multiculturelle dans son ensemble. Leur préoccupation centrale a été de fournir une aide financière aux systèmes et aux établissements d'enseignement, ainsi qu'aux organismes externes, pour l'élaboration de projets et de programmes qui reflètent et concrétisent la diversité culturelle du Canada. L'aide allouée sert à la production de matériel pédagogique, à l'établissement d'activités de perfectionnement professionnel, à la diffusion des documents, à des ateliers et conférences, à des projets audio-visuels, à des bases de données, à des programmes de langues patrimoniales, etc.

En ce qui concerne le rôle du gouvernement fédéral dans la mise en oeuvre de politiques et de programmes relatifs au multiculturalisme et aux relations raciales, on relève trois grands sujets de préoccupation. Tout d'abord, l'impression partagée par un grand nombre des personnes interrogées qu'il n'existe pas de politique officielle ou cohérente en matière

d'éducation multiculturelle, interraciales ou antiraciste. Deuxièmement, le fait que les programmes subventionnés manquent d'homogénéité, vont dans toutes les directions et ne répondent pas à une ligne directrice précise. Comme l'a souligné un enseignant, ce sont des programmes « tous azimuts ». Troisièmement, on relève le manque de suivi accordé aux projets en ce qui concerne la diffusion de l'information.

En d'autres termes, le financement de Multiculturalisme et Citoyenneté Canada a donné lieu à une activité et à une productivité importantes dans la réalisation de manuels de cours et d'autres ressources pédagogiques par les établissements d'enseignements de tout le pays. Cependant, la mise en commun de l'information au sein du système, de l'établissement ou de la région est extrêmement limitée. La majorité des enseignants et enseignantes se sentent isolés et continuellement obligés de tout réinventer, parce qu'ils ou elles ne sont généralement pas au courant du travail accompli à d'autres niveaux. Une des solutions à ce problème consisterait à fournir de l'aide à certains organismes, comme au Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle, pour l'organisation de congrès nationaux. Cependant, ce moyen n'atteint qu'un nombre très restreint d'éducateurs et éducatrices, et ce, même pas chaque année. De nombreux enseignants et enseignantes sont également d'avis que le Conseil n'a pas vraiment réussi à s'attaquer aux problèmes de l'éducation antiraciste.

Le plus important pour le gouvernement fédéral consiste donc à intensifier ses activités de facilitateur et de coordonnateur pour assurer la distribution des ressources susceptibles d'informer les enseignants et enseignantes, de les tenir au courant et d'accroître leurs compétences en matière d'éducation multiculturelle et antiraciste.

L'un des rôles les plus essentiels que peut jouer le gouvernement fédéral est donc d'appuyer les projets de recherche, telle la présente étude, destinés à fournir aux enseignants et enseignantes un ensemble plus solide et plus concret d'informations et de modèles sur la façon dont le système d'éducation peut relever efficacement les défis que pose la diversité raciale et culturelle.

B - Rôle des gouvernements provinciaux et territoriaux

L'élément le plus important du système éducatif est sans doute le ministère de l'Éducation des provinces et territoires qui est chargé par la constitution d'établir une politique d'éducation et de superviser sa mise en oeuvre dans tout le système. Lorsqu'un gouvernement provincial ou territorial décide qu'un secteur comme l'éducation multiculturelle constitue une priorité et qu'il délègue ce portefeuille à un administrateur

ou à une administratrice supérieur(e) habilité(e) à prendre des décisions, il manifeste son adhésion aux principes du multiculturalisme. Comme le montrent nos études de cas, deux provinces seulement, l'Alberta et l'Ontario, ont manifesté leur engagement en ce domaine. Dans chacun des cas, le ministre de l'Éducation a publiquement déclaré l'engagement de son gouvernement à l'égard du multiculturalisme (Alberta) et des relations raciales (Ontario). En Ontario se dégage un certain consensus autour de l'idée que ce sont les pressions politiques des groupes raciaux et culturels qui ont le mieux réussi à faire passer le gouvernement à l'action. En Alberta, la motivation a été à la fois politique et idéologique, largement influencée par les retombées de l'affaire Keegstra et le rapport sans complaisance du Comité Gitter sur la tolérance et la compréhension. Si on les compare avec les autres régions du pays, ces deux provinces jouent le rôle de chefs de file en matière d'équité multiculturelle et raciale.

Toutefois, même dans ces deux provinces, on s'entend généralement pour dire que les ministères doivent jouer un rôle beaucoup plus proactif en accordant leur appui aux conseils scolaires dans un certain nombre de secteurs. Ils devraient :

* fournir une aide financière suffisante pour que les conseils scolaires puissent préparer des plans d'action et les mettre à exécution;
* établir des programmes d'études appropriés dans tous les sujets de base;

* faire la collecte et assurer la diffusion des documents et des informations;
* fournir des lignes directrices et des critères pour la sélection de documents et de manuels exempts de préjugés raciaux et culturels;
* établir des critères pour évaluer et contrôler l'élaboration et la mise en oeuvre de plan d'action;
* financer la recherche dans divers secteurs liés à l'équité raciale et ethnoculturelle;
* appuyer la recherche de nouveaux outils d'évaluation.

C - Rôle des conseils scolaires

Bien que les conseils scolaires puissent emprunter leur orientation générale au gouvernement provincial ou territorial, ils ont le pouvoir, à titre d'organisations autonomes, d'élaborer des programmes d'action et des directives, et de les faire appliquer. Les conseils scolaires doivent donc manifester leur adhésion aux principes d'éducation multiculturelle et antiraciste en définissant des politiques et en donnant à leurs écoles des directives claires et des ressources financières suffisantes. Comme le révèlent les études de cas, un certain nombre de conseils scolaires ont tenté, avec plus ou moins de succès, de relever les défis que pose l'éducation multiculturelle et interraciale. En Ontario, plus de 40 conseils scolaires se sont déjà pourvus d'une

politiques et plus d'une vingtaine y travaillent. De même, les conseils scolaires du Québec et du Manitoba sont en train de développer leurs propres politiques. Toutefois, la plupart des conseils scolaires, comme celui de Vancouver, s'efforcent de déterminer quels programmes et stratégies de mise en oeuvre sont les plus pertinents. Rares sont les conseils scolaires qui ont déjà mis en place des programmes généraux ou systématiques en matière d'équité raciale, mis à part le Conseil scolaire de Toronto et le Conseil scolaire de North York.

D - Rôle des commissaires d'écoles et des administrateurs et administratrices supérieur(e)s

Dans leur étude intitulée Survey of Race and Ethnocultural Equity Policy Development and Implementation in Ontario School Boards, Mock and Maseman Consultants sont arrivés à la conclusion que le facteur clé de succès dans l'élaboration d'une politique réside dans le leadership des administrateurs et administratrices supérieur(e)s du conseil scolaire.[8] Selon les responsables de cette étude, tous les conseils scolaires consultés, sans aucune exception, ont mentionné que l'appui et l'adhésion des administrateurs et administratrices supérieur(e)s constituent un élément clé de succès dans l'élaboration des politiques et leur mise en oeuvre. Notre propre expérience au cours de la présente recherche corrobore les conclusions de Mock et Maseman. C'est au niveau de la gestion supérieure que sont prises les décisions susceptibles d'amener des changements

[8] Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1989, p. 52

significatifs dans les pratiques du conseil scolaire. Cependant, comme l'ont souligné presque tous les répondants et répondantes, ce sont les commissaires d'école et les administrateurs et administratrices supérieures qui doivent veiller à ce que des procédures et un plan d'action aient été établis pour faciliter la mise en oeuvre de l'énoncé des objectifs et des recommandations contenus dans la politique. C'est à ce niveau qu'un conseil scolaire détermine le genre de ressources (humaines et financières) nécessaires à la mise en oeuvre. Les gestionnaires supérieur(e)s répartissent également les responsabilités; prévoient des modalités de communication et de rapport; fixent les échéances, les buts et les priorités; établissent des mécanismes de contrôle et d'évaluation et s'assurent que le personnel bénéficie de programmes de formation.

Sans l'engagement et l'appui des commissaires scolaires et des gestionnaires à toutes les étapes mentionnées ci-dessus, la mise en oeuvre de la politique se trouvera sérieusement limitée.

E - Directeurs et directrices d'écoles

Hugh McKewen, directeur d'école au Conseil scolaire de North York, actuellement détaché au ministère de l'Éducation, écrivait récemment que la personne la plus apte à assurer que l'éducation antiraciste devienne réalité est le directeur ou la directrice. Il ou elle a la possibilité d'informer, d'influencer, de contrôler et d'orienter le climat scolaire

et le contexte d'apprentissage créés par et pour le personnel et les élèves.[9] Il poursuit en notant que les enseignants et enseignantes veulent vraiment comprendre comment les problèmes d'équité raciale et ethnoculturelle influent sur leurs méthodes d'enseignement et sur leurs élèves, mais ils ont souvent le sentiment qu'il est « risqué » de faire quoi que ce soit en ce domaine. Toutefois, quand les directeurs et directrices démontrent clairement leur appui à de nouvelles mesures, la plupart des enseignants et enseignantes acceptent beaucoup mieux d'examiner d'autres approches, stratégies et comportements. Les directeurs et directrices exercent une influence directe sur les pratiques d'embauche. Dans les écoles décrites dans les études de cas, et dans quelques autres encore, les directeurs et directrices tiennent compte de leur responsabilité pour embaucher un personnel mieux équilibré, représentant plusieurs races et plusieurs ethnies.

M. McKewan et d'autres directeurs et directrices ont noté que les enfants de différentes origines raciales et culturelles bénéficient considérablement des contacts qu'ils ont à l'école avec des hommes et des femmes d'une grande diversité de couleurs et de cultures. Ces rencontres renforcent leur amour-propre, leur fournit des modèles et une vision plus optimiste de leurs chances dans la vie.

Les directeurs et directrices exercent également une très grande influence sur les programmes scolaires, qu'il s'agisse du programme de base ou des activités parascolaires. Les directeurs et directrices montrent la voie à leur école en créant des

[9] Ontario Public School Teachers Federation News, avril 1989, p. 24.

programmes qui reconnaissent les expériences de tous les enfants, qui réaffirment et répandent les principes de l'équité raciale et ethnoculturelle dans tous les aspects de la vie scolaire.

Les directeurs et directrices peuvent aussi faciliter les changements en participant à l'établissement de liens entre la maison, l'école et la collectivité, et en faisant leur possible pour que les parents se sentent partenaires dans l'éducation de leurs enfants. La sensibilisation des directeurs et directrices d'écoles à l'éducation multiculturelle et antiraciste revêt donc, on le voit, une importance capitale si l'on veut que la politique soit mis en oeuvre avec efficacité.

F - Enseignants et enseignantes

Le rôle de l'enseignant et enseignantes dans la poursuite des buts de l'éducation multiculturelle et antiraciste est évidemment fondamental. Ce que l'enseignant et enseignante croient et professent dans leur classe influence considérablement la qualité de la vie et l'expérience d'apprentissage de tous les élèves, mais surtout de ceux et celles qui sont issu(e)s de minorités. En quoi consiste donc ce rôle dans l'optique de l'éducation multiculturelle et antiraciste? Lentement, mais sûrement, les enseignants et enseignantes prennent conscience du fait que leur responsabilité n'est pas de faire connaître des cultures qui ne sont pas les leurs, sous la forme de spécialités gastronomiques, de

festivals et de contes populaires. Comme le souligne Barbara Thomas, une bonne éducation dans une société multiculturelle et multiraciale consiste à étudier un vaste éventail de textes littéraires, de poésies, de musiques, d'oeuvres d'art, d'histoires orales et de biographies; à expliquer aux enfants comment les gens ont essayé de changer tout ce qui était préjudiciable et injuste et à susciter le respect pour le courage et les aptitudes que cela implique; à respecter et à refléter dans la classe les langues parlées par les enfants...; à appuyer les efforts des parents pour enseigner, et faire en sorte que l'école enseigne les programmes que celle-ci n'offre peut-être pas actuellement.[10]

De plus, l'enseignant et enseignante d'une classe multiculturelle et multiraciale doivent réagir rapidement et énergiquement aux incidents raciaux et aux insultes à caractère ethnique. Pour ce faire, il ou elle doit introduire dans la classe de nouvelles approches pédagogiques qui tiennent compte des divers besoins cognitifs et modes d'apprentissage, comme, par exemple, l'apprentissage cooperatif.

Les enseignants et enseignantes qui veulent intégrer les concepts d'équité raciale et ethnoculturelle à leur classe doivent être en mesure, d'une part, de repérer les préjugés et l'ethnocentrisme dans les programmes d'études et les manuels, et, d'autre part, d'établir un processus pour que les expériences de divers groupes culturels et raciaux

[10] B. Thomas, 1984, p. 23

imprègnent tous les secteurs du programme de base et des activités parascolaires (célébrations, collections de la bibliothèque, expositions dans les couloirs, calendrier scolaire, etc.).

On rencontre au pays des enseignants et enseignantes qui essaient d'intégrer plusieurs de ces approches à leur enseignement et en inventent même de nouvelles. L'une des conceptions les plus novatrices en matière d'éducation multiculturelle et antiraciste est le programme SPEDS de Calgary. Il a été conçu par un instituteur convaincu que, dès l'école primaire, les enfants doivent commencer à savoir, dans l'abstrait et dans leur expérience vécue, ce que sont les préjugés et la discrimination. Il convient d'encourager ces tentatives, ou d'autres encore, afin d'introduire l'équité raciale et ethnoculturelle dans la salle de classe. Cet objectif nécessite cependant un gros investissement en matière de formation et de perfectionnement professionnel pour accroître les connaissances et les compétences des enseignants et enseignantes désireux de s'engager dans ce travail.

Pour réellement mettre en oeuvre les programmes multiculturels et antiracistes, les enseignants et enseignantes doivent connaître et comprendre deux choses. Ils doivent pouvoir reconnaître leurs propres préjugés et travailler à les faire disparaître en se perfectionnant sur le plan personnel et professionnel. Deuxièmement, ils doivent connaître, comprendre et savoir appliquer des stratégies d'enseignement susceptibles de

réduire le racisme, les préjugés et les stéréotypes à divers stades du développement des élèves. Ce genre de perfectionnement personnel et professionnel exige de l'enseignant et enseignante un travail de réorientation progressif et beaucoup de sensibilité.

G - Rôle du conseiller et de la conseillère en relations multiculturelles et raciales

Selon Mock et Maseman, l'un des facteurs clés permettant de réussir la mise en oeuvre de la politique est la présence d'un(e) employé(e) qui se sent engagé(e), qui est énergique, astucieux(se) sur les plans personnel et professionnel, qui justifie d'une bonne connaissance et de solides compétences dans le domaine du multiculturalisme, des relations raciales et ethniques, qui sait travailler en équipe, aime prendre des risques, connaît et comprend les processus de développement et de changement organisationnels et qui bénéficie de l'appui du directeur ou de la directrice et du surintendant ou de la surintendante.[11]

Les entrevues réalisées avec les employé(e)s de première ligne au sein des conseils scolaires, comme les coordonnateurs et coordonnatrices et les conseillers et conseillères, confirment les observations précédentes. Il semble bien que ces postes s'accompagnent de nombreux défis et d'un certain risque.

[11] Op. cit., p. 55

Le rôle de conseiller et conseillère en multiculturalisme et en relations raciales a été décrit de plusieurs façons : le conseiller et la conseillère doivent coordonner, motiver, faire rapport, consulter, contrôler, aider, mettre en oeuvre, faciliter, promouvoir, organiser, et la liste ne s'arrête pas là. Comme le mentionne B. Thomas, le rôle, les responsabilités et le statut des conseillers et conseillères en relations raciales ne manquent pas d'ambiguïtés. À chaque ordre de compétence, le poste s'accompagne de pressions, de stress et de responsabilités considérables.[12] Le conseiller et la conseillère sont souvent tenus comme étant les seul(e)s responsables de l'efficacité de la mise en oeuvre de la politique. Comme nous le disait un conseiller d'un des conseils scolaires, sa tâche consiste à garder le système intègre.

Parmi les défis auxquels sont confrontées ces personnes figure le fait que le secteur des relations ethniques et raciales est souvent marginalisé dans l'organigramme. La plupart de ces services sont situés dans le secteur des relations entre les élèves et la collectivité ou dans le secteur de l'anglais langue seconde. Aussi leur est-il extrêmement difficile, sinon tout à fait impossible, du point de vue administratif, de contrôler d'autres éléments importants comme les programmes d'études, l'évaluation et l'orientation des élèves et le personnel.

Bien souvent, le système n'accorde pas un statut bien élevé au conseiller ou à la conseillère. Un certain nombre de conseils scolaires n'ont pas de conseiller ou conseillère

[12] B. Thomas, 1984, p. 19

permanent(e). Ils préfèrent recourir au système des détachements et aux conseillers et conseillères contractuel(le)s. Dans certains cas, ces personnes n'ont pas été formées pour occuper efficacement ce poste. Le conseiller ou la conseillère en multiculturalisme ou en relations raciales est souvent perçu(e) comme fauteur(e) de troubles ou une despote chargé(e) de faire appliquer la loi. La résistance aux changements dans les directives ou les programmes d'études passe souvent par le conseiller ou la conseillère qui doit alors faire face aux conséquences de cette résistance. L'ambiguïté du rôle signifie la plupart du temps que les conseillers ou conseillères sont engagé(e)s simultanément dans la formation professionnelle, les relations avec la collectivité, l'élaboration de programmes d'études, l'évaluation, les programmes d'anglais langue seconde et les questions de personnel.

Le fait qu'il n'existe pas non plus de mécanisme adéquat pour l'établissement des rapports constitue un autre sujet de préoccupation. Dans bon nombre de conseils scolaires, les conseillers et conseillères n'ont pas directement accès à l'administration supérieure et les décisions et projets ne peuvent être mis en oeuvre sans passer par plusieurs niveaux de hiérarchie.

Il arrive aussi parfois que le statut des conseillers et conseillères se reflète dans leur emplacement au sein du conseil scolaire. Le bureau du multiculturalisme est souvent relégué dans quelque corridor difficile à trouver.

Tous ces facteurs réunis imposent aux conseillers et conseillères en multiculturalisme et en relations raciales un stress physique et psychologique peu ordinaire, auquel vient s'ajouter leur sentiment d'impuissance totale au sein du système. On comprendra que pour ces personnes, qui travaillent pour imposer l'idéal de l'éducation multiculturelle et antiraciste, le fait d'occuper des postes sans prestige et sans pouvoir conduit inévitablement à la frustration, au stress, quand ce n'est pas à l'épuisement professionnel total. Les problèmes rencontrés par les conseillers et conseillères se compliquent encore quand le poste est occupé par un membre d'une minorité visible.

Si les conseils scolaires souhaitent réellement voir leur politique devenir réalité, il est donc extrêmement important que la responsabilité de cet objectif soit répartie entre la totalité des gestionnaires de services du système scolaire. La nomination de conseillers et conseillères multiculturel(le)s sans statut marginalise les problèmes et les tient à l'écart du processus normal de prise de décision. La politique ne peut se concrétiser que si tous les membres du système sentent qu'ils ont une part de responsabilité dans le changement.

H - Rôle de la collectivité

Comme l'ont montré les études de cas, le rôle de la collectivité constitue un des aspects les plus fondamentaux dans la conception, la mise en oeuvre et le contrôle du processus de changement dans les établissements d'enseignement. Les exemples des conseils scolaires de North York et de Toronto, le Native Education Project de l'Alberta et le rôle de la collectivité noire en Nouvelle-Écosse montrent bien l'importance que revêt la participation des groupes et de la collectivité dans la transition entre la théorie et la pratique. La participation de la collectivité peut prendre des formes très diverses, mais ce qui est important c'est que la collectivité soit considérée comme membre à part entière des activités de planification et de programmation des écoles et des conseils scolaires. Que ce soit sous la forme d'un comité consultatif auprès du conseil scolaire ou même du ministère, ou sous toute autre forme, la collectivité doit avoir un accès direct aux détenteurs et détentrices de pouvoir susceptibles de faire appliquer leurs recommandations. Les comités sont souvent condamnés à l'impuissance parce qu'ils ont à franchir plusieurs niveaux de bureaucratie avant d'atteindre le directeur ou la directrice ou les commissaires d'écoles. Dans son récent discours-programme, Novogrodsky a bien résumé le rôle de la collectivité. Selon lui, la collectivité doit se battre vigoureusement. Son pouvoir réside dans l'organisation et dans la puissance de ses revendications. Dans une démocratie, la collectivité veut qu'on lui rende des comptes. Sa voix est un moteur

qui engendre le changement en milieu de travail, dans l'éducation et dans les autres institutions.[13]

I - Rôle des regroupements d'enseignants et enseignantes

Cette étude a montré combien les associations d'enseignants et enseignantes ont été, et sont encore réticentes à reconnaître et à traiter les problèmes du multiculturalisme et, plus encore, du racisme. Toutefois, depuis quelque temps, les pressions se font plus intenses sur les groupes d'enseignants et enseignantes pour qu'ils répondent aux demandes des minorités. On constate également une augmentation des interventions d'enseignants et enseignantes engagé(e)s dans les questions de multiculturalisme et de lutte contre le racisme, qui croient que les fédérations devraient jouer un rôle plus actif pour aider à apporter les changements qui s'imposent dans le système d'éducation.

Or, comme le souligne Ed May, les regroupements d'enseignants et d'enseignantes n'ont pas montré de leadership dans la lutte contre le racisme.[14] On note quelques exceptions, telle la Nova Scotia's Teachers Union, qui s'est heurtée à une résistance considérable lorsqu'elle a imposé un certain nombre d'activités destinées à sensibiliser davantage les enseignants et enseignantes aux obstacles que rencontrent en particulier les enfants de

[13] Congrés des enseignants contre le racisme, Conseil scolaire de Toronto, 1989
[14] Dans Samuda and Kong, (éd.), p. 59

race noire dans cette province. L'Association des enseignants et enseignantes de l'Alberta et la Fédération des enseignants et enseignantes de la Saskatchewan ont favorisé le multiculturalisme et l'éducation autochtone en classe et la Société des enseignants du Manitoba a été la première à promouvoir un programme d'action multiculturel. La Fédération des enseignants et enseignantes de l'Ontario et la Fédération des enseignants et enseignantes catholiques de l'Ontario ont adopté récemment des lignes directrices de lutte contre le racisme.

Les expériences de la Fédération des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique, présentées dans les études de cas, reflètent à la fois l'importance d'amener les regroupements d'enseignants et enseignantes à s'engager dans la lutte contre le racisme et les difficultés rencontrées dans cette tâche. Après dix ans d'acharnement à promouvoir l'éducation antiraciste, le programme continue à souffrir de contraintes financières et politiques considérables. La conclusion d'E. May mérite d'être soulignée puisqu'il mentionne que tant que tous les ordres de gouvernement ne collaboreront pas avec les enseignants et enseignantes et les minorités, les efforts semblables à ceux de la Fédération des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique demeureront tout au plus de simples palliatifs.

J - Rôle des élèves

Il existe au Canada de nombreux programmes conçus par des élèves pour accroître les compétences et susciter les attitudes positives nécessaires à l'acceptation de la diversité culturelle et raciale. Le projet S.T.O.P., en Alberta, constitue un modèle novateur des nombreuses activités que peut entreprendre un club scolaire, mais on compte beaucoup d'autres clubs semblables qui défendent le multiculturalisme et la lutte contre le racisme. Un certain nombre d'entre eux, comme S.T.O.P., ont organisé des concours de poésie, d'essais, de chansons, de dessins, d'affiches et de films vidéo pour inciter les élèves à s'engager personnellement dans la lutte contre la discrimination raciale.

Beaucoup d'autres clubs travaillent en collaboration avec des organismes communautaires, avec les médias locaux ou recourent à d'autres moyens pour combattre la discrimination. Des groupes d'élèves organisent des activités dans le cadre de l'école, telles que des exposés en classe sur le problème des relations raciales et des droits de la personne, des congrès et des festivals.

L'enquête réalisée auprès des élèves par la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal fournit un exemple de la façon dont les élèves peuvent participer à la concrétisation de la politique multiculturelle et antiraciste.

4-2 Obstacles à la mise en oeuvre des plans d'action

Comme le soulignent Anderson et Fullen dans leur étude intitulée Policy Implementation Issues for Multicultural Education at the School and Board Level, les changements organisationnels ne découlent pas automatiquement et immédiatement de la décision d'apporter certaines modifications à la politique ou aux programmes.[15] La présente étude corrobore leurs conclusions selon lesquelles la mise en oeuvre est un processus évolutif caractérisé par des changements marginaux dans les réalisations ou les attitudes, qui apparaissent au fur et à mesure que les participants et participantes clarifient et mettent en application ce qui doit modifier leurs convictions, leurs attitudes et leurs façons de faire. En outre, nous sommes également d'accord pour dire que le temps nécessaire à la mise en oeuvre varie avec le niveau et la complexité des changements souhaités. En d'autres termes, d'importantes innovations peuvent demander jusqu'à trois ans ou plus après que la politique a été adoptée pour que les nouvelles pratiques soient stabilisées.[16] Les expériences de nombreux conseils scolaires, comme ceux de Vancouver et de Toronto, par exemple, renforcent l'argument selon lequel l'ambiguïté des énoncés d'objectifs et de la stratégie de mise en oeuvre mène souvent à une confusion et à une incertitude totales au sein de l'organisme quant aux buts et aux résultats des recommandations de la politique.

L'absence de buts et de calendriers clairement définis; le fait qu'aucune priorité n'ait été affectée à ces buts; la limitation des ressources humaines et matérielles allouées à la mise en oeuvre et l'absence de mécanismes de contrôle et d'évaluation constituent autant d'obstacles importants au changement.

Le Conseil scolaire de Toronto est l'un des rares conseils scolaires dont le programme de relations raciales ait été évalué. Le rapport d'évaluation révèle clairement à quel point le « système » et les dispositions institutionnelles au sein du Conseil scolaire ont contribué à retarder la mise en oeuvre de la politique de relations raciales.[17] Le rapport témoigne des difficultés à changer le système organisationnel et fournit un ensemble de critères très utiles qui peuvent aider d'autres organismes d'enseignement à évaluer leur processus de mise en oeuvre et leurs progrès. Au nombre des principaux obstacles qui ont entravé la mise en oeuvre de la politique du Conseil scolaire de Toronto, on relève :

1. La tradition corporatiste - on s'en remet à l'intégrité professionnelle du corps enseignant pour s'assurer que les activités sont bien mises en place.

2. La gestion par crises - la tradition corporatiste donne naissance à un style de gestion selon lequel il n'est pas nécessaire d'établir des systèmes de rapport, de

[17] Hitner, Starr Associates, 1985

contrôle et d'évaluation, car en l'absence de crises ou de problèmes, on présume que les directives sont respectées.

3. L'imprécision des objectifs - l'émission de directives dépourvues d'objectifs bien définis et classés par ordre de priorité fait que leur interprétation et leur application sont laissées à la discrétion de chacun et chacune.

4. Le mauvais fonctionnement des lignes hiérarchiques - le maintien des anciens canaux de supervision hiérarchiques signifie le plus souvent que les nouvelles directives doivent franchir plusieurs paliers de bureaucratie.

5. La communication inefficace du programme - due à une quantité excessive de recommandations, à une mauvaise présentation d'un contenu mal organisé et à une formulation ambiguë.

Anderson et Fullen relèvent aussi quelques variables importantes qui influent sur la mise en oeuvre :

1. Clarté des objectifs de mise en oeuvre;

2. Cohérence des directives et du contenu du programme dans les diverses formes de communication;

3. Complexité des changements organisationnels, administratifs et individuels requis par le plan de mise en oeuvre de la politique;

4. Consensus sur les buts et les moyens (ressources humaines et financières) nécessaires à la mise en oeuvre.

Cette étude corrobore l'importance des établissements d'enseignement qui s'engagent dans un processus permanent d'analyse des obstacles potentiels à la mise en oeuvre de la politique. L'une des principales conclusions de cette étude a été que la concrétisation des plans d'action est entravée par une bureaucratisation excessive de nombreux systèmes d'éducation qui oblige à franchir plusieurs étapes au sein de l'organisation avant d'en arriver à la prise de décision. Par ailleurs, le manque d'appui au niveau de la haute administration a aussi souvent freiné les efforts déployés pour instaurer les programmes. De plus, comme on l'a souligné précédemment, la mise en oeuvre de la politique a fréquemment été confiée à des conseillers et conseillères contractuel(le)s sans statut et sans pouvoir.

Le chapitre 5 explore l'un des derniers et des plus graves obstacles à la mise en oeuvre des directives éducationnelles en ce domaine. Il s'agit de l'absence de cadre conceptuel et théorique cohérent dans lequel élaborer la politique et les programmes.

CHAPITRE 5

EN GUISE DE CONCLUSION

Chapitre 5 - En guise de conclusion

5.1 Le débat multiculturel et antiraciste

Lorsqu'on analyse en détail la façon dont le système d'éducation réagit face à la diversité culturelle et raciale, on constate que à l'instar de tous les autres systèmes de la société canadienne contemporaine, l'éducation met l'accent sur les caractères ethniques et les orientations culturelles des nouveaux immigrants au Canada, tout en ignorant la dimension fondamentale de la race. L'éducation multiculturelle est avant tout une réponse à la diversité ethnique de la société canadienne. Elle présume que l'on peut satisfaire les besoins des groupes raciaux, comme les Noirs originaires des Caraïbes, les immigrants d'Asie du Sud et du Sud-Est, en ne s'intéressant qu'à leur culture et à leurs caractères ethniques. Selon de nombreux observateurs et observatrices très compétent(e)s, l'approche multiculturelle n'aura que peu d'effet à elle seule sur la discrimination et les inégalités raciales qui existent au Canada. Nous partageons l'opinion de H. Troper qui observe que la rhétorique du multiculturalisme consiste souvent en un certain nombre d'objectifs très positifs, mais qui demeurent essentiellement symboliques. Ils reflètent ce qu'il appelle le mythe du multiculturalisme.[18] Le multiculturalisme est, en lui-même, un cadre conceptuel inadéquat pour le genre de changements structuraux nécessaires dans les institutions canadiennes et, en particulier, dans le système d'éducation.

[18] H. Troper, 1979.

Une des tendances les plus récentes en éducation consiste à abandonner l'approche multiculturelle et à adopter le modèle populaire d'éducation antiraciste en Angleterre et aux États-Unis. Cette éducation vise, entre autres, à éliminer le racisme institutionnel dans la structure même du système éducatif. Les éducateurs et éducatrices spécialistes dans la lutte contre le racisme ont avancé que l'éducation multiculturelle ne s'attaque qu'aux problèmes superficiels, car elle ne fait rien pour lutter contre le racisme inhérent au système d'éducation. Il apparaît aussi de plus en plus clairement que les éducateurs et éducatrices qui se convertissent actuellement se convertissent à l'éducation antiraciste n'ont pas une idée très nette de la façon dont cette méthode va changer le système. Les deux termes sont des mots à la mode qui reposent sur une mauvaise compréhension, des buts mal définis, une planification à long terme inadéquate, un diagnostic et une évaluation erronés. En outre, les administrateurs et administratrices, les enseignants et enseignantes et d'autres acteurs et actrices au sein du système n'ont pas la formation professionnelle nécessaire pour comprendre ni la dynamique du racisme institutionnel dans la société, ni la façon dont une approche antiraciste peut défier et remplacer certains des mythes et des problèmes associés au racisme. De nombreux conseils scolaires recourent au perfectionnement professionnel pour essayer de sensibiliser les enseignants et enseignantes aux manifestations du racisme, en une session de formation d'une demi-journée. Ce palliatif ne peut pas vraiment transmettre les connaissances précises et la

compréhension nécessaires à l'élaboration d'une politique adéquate, et encore moins à la conception de programmes réalistes.

L'expression « éducation antiraciste » dit bien ce qu'elle veut dire. Selon Thomas, elle implique une analyse de l'inégalité des relations sociales et des rapports de pouvoir. Elle désigne un processus à long terme qui exige des actions personnelles et collectives pour lutter contre l'injustice et l'iniquité sous toutes leurs formes. Il ne s'agit pas d'un à-côté, mais d'une pierre angulaire sur laquelle s'appuyer pour vivre et travailler ensemble. C'est également un cadre et une méthode pour enseigner aux enfants à se connaître et à connaître le monde qui les entoure.[19]

Selon les détracteur(e)s et les critiques de cette méthode, l'éducation antiraciste est trop polémique, rhétorique et politique. Comme cette notion est ordinairement associée aux termes « lutte », « pouvoir » et « conflit », certain(e)s la considèrent comme un facteur de dissension. Cependant, comme les conseils scolaires commencent à s'attaquer sérieusement aux problèmes du racisme, il est inévitable que quelques conflits apparaissent. Il est nécessairement difficile de négocier, de susciter et d'apprendre de nouvelles façons de faire. L'élaboration de solutions de rechange et d'initiatives constructives et sensées aux yeux des deux parties peut être un moyen de tempérer la polémique ou le débat. On peut aussi recourir à un autre vocabulaire, solution récemment

[19] Newsletter, Conseil scolaire de Toronto, 1988

adoptée par certaines instances du monde de l'éducation pour décrire le travail en cours. Par exemple, le Comité consultatif du ministère de l'Éducation de l'Ontario parle « d'équité raciale et ethnoculturelle » dans ses directives, tout en y faisant figurer les grands principes de l'éducation antiraciste. Tout en reconnaissant l'apport de l'éducation multiculturelle, il en constate aussi les limites. L'éducation antiraciste reflète les préoccupations de nombreux parents et membres de la collectivité et d'un nombre croissant d'enseignants et enseignantes convaincu(e)s que les problèmes fondamentaux qui affectent les résultats scolaires de nombreux élèves issus de minorités sont davantage causés par la discrimination raciale que par la diversité culturelle. Comme le soulignait un des parents, les problèmes causés par la couleur de la peau sont plus harcelants que ceux qui découlent de la différence de culture.

En août 1988, la Fédération des enseignants et enseignantes de l'Ontario approuvait un plan d'action en faveur du multiculturalisme et des relations raciales. David Kendale, président de la Fédération, écrivait que, selon l'acceptation la plus commune, les relations raciales constituent le plus souvent un expédient pour contenir les tensions raciales, que l'éducation antiraciste s'attaque au coeur du problème, refuse toute réponse facile, et nous oblige à nous interroger sur notre conception du monde et, au besoin, à réajuster notre façon de voir pour refléter l'état actuel des choses. Selon cet auteur, la modernité ne va pas sans changement et les éducateurs et éducatrices ont la responsabilité

de veiller à ce que leurs élèves soient bien équipés pour affronter le XXI[e] siècle. Il ajoute que l'adoption d'une approche antiraciste dans les programmes actuels constitue une façon pour les enseignants et enseignantes de manifester leur leadership, de réduire les tensions raciales et de montrer qu'ils sont en prise avec les réalités de notre époque en pleine mutation.[20]

Notre recherche corrobore toutes ces observations. Le multiculturalisme et les relations raciales ne semblent pas fournir un cadre adéquat pour combattre le racisme inhérent au système d'éducation. Les répercussions relativement limitées des innovations sont, au moins en partie, imputables au fait que ces modèles sont mal adaptés à la réalité. E. Thornhill a souligné que l'objectif des programmes d'action devrait être de démanteler le racisme qui perturbe le quotidien de tous les élèves noirs, asiatiques ou autochtones soumis à l'éducation que dispense une société blanche dominée par la culture et les valeurs d'une classe moyenne de milieu urbain. Selon cet auteur, l'élève issu(e) de minorités visibles est exposé(e) à des pratiques d'éducation discriminatoires, qui lui crient ou lui murmurent à l'oreille, comme autant de petites voix éternelles, qu'il (elle) est intellectuellement, affectivement, physiquement et moralement inférieur(e).[21]

20 Fédération des enseignants de l'Ontario, Newsletter, avril 1989, p. 24

21 E. Thornhill, p. 36

5.2 - Tour d'horizon des provinces et des territoires

De cette première grande étude sur la situation de l'éducation multiculturelle et antiraciste, il ressort avec évidence que tout le système d'éducation constitue une chaîne dont l'une des extrémités est occupée par un grand nombre de ministères, de conseils scolaires et d'écoles qui continuent à fonctionner comme si l'assimilation était le seul modèle d'éducation envisageable. Dans ces organismes, les directives et les programmes, le contenu et le contexte de l'enseignement, les valeurs culturelles et les normes qui sous-tendent tous les aspects de la vie scolaire demeurent influencés par une vision blanche, anglo-saxonne et assimilatrice. Bien que l'on ne puisse les trouver noir sur blanc, ces croyances n'ont pas moins de répercussions importantes sur le vécu des élèves. Cette situation est particulièrement évidente dans certaines provinces, comme la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick, l'Île-du-Prince-Édouard et Terre-Neuve.

En Nouvelle-Écosse, les parents, les enseignants et enseignantes, les élèves et les groupes communautaires de race noire continuent à faire pression pour obtenir des changements dans un système d'éducation qui n'a pas réussi à redresser le problème du racisme. À la suite d'un incident racial survenu récemment à l'école secondaire de Cole Harbour et largement diffusé par les médias, un ministre du gouvernement de cette province refusait d'y voir une manifestation de racisme parce que, déclarait-il, il n'y a pas de racisme dans ses écoles. Un comité a été mis sur pied pour faire enquête sur l'incident.

Au Manitoba et en Saskatchewan, de nombreuses autorités du monde de l'enseignement commencent à se préoccuper de multiculturalisme, de relations raciales et d'équité pour les élèves autochtones. En général, les travaux en sont au stade de l'élaboration d'une politique.

Cette remarque s'applique également au Québec, où des enseignants et enseignantes noirs de la Commission des écoles protestantes ont pris l'initiative d'essayer de mettre à l'ordre du jour le multiculturalisme et les relations raciales. Récemment, lors d'une première tentative pour comprendre les problèmes, la Commission des écoles catholiques de Montréal a lancé une enquête qui a suscité une vague de protestations dans la collectivité. L'enquête incluait une question qui demandait aux parents s'ils préféreraient des établissements d'enseignement spéciaux pour les immigrants et immigrantes. La question a aussitôt été retirée.

En Colombie-Britannique, l'évaluation de la politique de relations raciales et d'anglais langue seconde du Conseil scolaire de Vancouver devrait donner le coup d'envoi à un processus de mise en oeuvre et de contrôle plus soigneux et plus général. Toutefois, la plupart des autres conseils scolaires de la province n'ont même pas commencé à explorer ces problèmes. Surrey fait exception à cette règle puisqu'on y trouve une politique, mais, même là, rien de concret n'a été accompli.

En partie stimulé par l'affaire Keegstra, le ministère de l'Éducation de l'Alberta a joué un rôle de premier plan, particulièrement dans l'élaboration de programmes d'études et de programmes bilingues. Le Native Education Project fournit un exemple de ce qu'est une véritable collaboration en matière d'éducation. Par contre, le Conseil scolaire d'Edmonton et bien d'autres conseils scolaires de l'Alberta n'ont pas encore établi de politique ou de programme pour traiter de façon systématique des relations raciales et ethniques, si ce n'est dans le contexte des enfants immigrants et des programmes d'anglais langue seconde.

Enfin, en Ontario, on constate un accroissement significatif des activités reliées au multiculturalisme, à l'équité raciale et ethnoculturelle et à l'éducation antiraciste. On rencontre un nombre croissant d'enseignants et enseignantes soucieux(ses) de dispenser une éducation antiraciste, qui intègrent à leur enseignement les éléments les plus efficaces de l'éducation multiculturelle. On constate cependant un certain nombre de limitations qui prennent la forme d'obstacles visibles ou invisibles. En outre, on se heurte à une résistance assez généralisée qui se manifeste dans les attitudes professionnelles et personnelles, les valeurs et les croyances des personnes qui travaillent à tous les niveaux du système.

En résumé, cette étude a permis de faire ressortir les trois principales réactions des enseignants et enseignantes canadien(ne)s face aux réalités d'une société multiculturelle :

- La première en est une de **négation**, c'est-à-dire qu'on se convainc qu'il n'y a pas de problème.
- La deuxième tient de la **satisfaction** : nous avons pris les mesures nécessaires, nous avons développé une politique.
- La troisième recherche un **changement** véritable ou une participation de tous pour dépasser le stade de la politique.

Cette troisième approche engage les établissements d'enseignement dans un processus rigoureux et continu d'évaluation de tous les aspects du milieu d'apprentissage. Toutefois, si l'on veut que la politique donne des résultats, les buts doivent être clairement formulés, des ressources suffisantes doivent être allouées à la mise en oeuvre et un processus de contrôle et d'évaluation doit être intégré à chaque étape.

Dans le domaine de l'éducation, le changement est un processus collectif qui concerne à la fois ceux qui oeuvrent au sein du système et ceux qui lui sont extérieurs. Il exige la collaboration et la coordination de nombreux participants et de nombreuses participantes. Il se manifeste sous la forme d'une association de partenaires qui unit les administrateurs et administratrices, les commissaires et les directeurs et directrices d'écoles, les enseignants et enseignantes et les parents. Les études de cas présentées dans cette étude fournissent non seulement une série de modèles, mais elles montrent en outre qu'il est

possible de créer un système d'éducation juste et équitable pour les élèves qui constitueront la prochaine génération de Canadiens et Canadiennes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anderson et Fullen, Policy Implementation Issues: For Multicultural Education at the School and Board Level. OISE, 1984.

Burke, M., « Community Participation in Education », Currents: Readings in Race Relations, vol. 4, no 4, 1987-1988, Urban Alliance on Race Relations, Toronto.

Cummings, J., « From Multiculturalism to Anti Racist Education: An Analysis of Programs and Policies in Ontario », dans Minority Education: From Shame to Struggle. Clevedon (Angleterre), sous presse.

Hitner, Starr Associates, « Race Relations Program Review », Conseil scolaire de Toronto, Toronto, 1985.

Kendell, D., dans Ontario Public School Teachers Federation Newsletter, avril 1989.

Kehoe, H. A Handbook for Enhancing the Multicultural Climate of the School. Western Educational Development Group. Faculté d'éducation, Université de la Colombie-Britannique, 1984.

Lee, E., Role of the Reader. Conseil scolaire de North York, 1988.

Mazurek, K., « Multiculturalism and Education and the Ideology of the Meritocracy » dans The Political Economy of Canadian Schooling, T. Witherspoon, éd., Toronto, 1987.

May, E., « Multiculturalism and Race Relations: Role of Teachers Organization », dans Multicultural Education: Programs and Methods. R. Samuda et S. Kong (éd.), Kingston, 1986.

McKeown, H., « The Role of the Principal ». Ontario Public School Teachers Federation News, 1989.

Mock, K. et Maseman, V., Survey of Race and Ethnocultural Equity Policy Development and Implementation in Ontario School Boards. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1989.

Moodley, K., « The Ambiguities of Multicultural Education » dans Currents: Readings in Race Relations, vol. 2, no 3, automne 1984. Urban Alliance on Race Relations. Toronto.

Novogrodsky, C. « A Challenge to Racism », allocution au congrès des enseignants contre le racisme. Toronto, 3 novembre 1989.

Ontario Provincial Advisory Committee on « The Development of a Policy on Race and Ethnocultural Equity » Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Septembre 1987.

Samuda, R. et Crawford, D., « Testing, Assessment, Counselling and Placement of Minority Students ». Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980.

Singh, A., « Effect of Teacher Perceptions on Achievement in Multicultural Education » dans Samuda et Kong, op. cit.

Thomas, B., « Principles of Anti-Racist Education » dans Currents: Readings in Race Relations, vol. 2, no 3, automne 1984. Urban Alliance on Race Relations, Toronto.

------ « Race Relations Program Review ». Conseil scolaire de Toronto, 1984.

Thornhill, E., « Fight Racism Starting with the School », dans Currents: Readings in Race Relations, op. cit.

Troper, H., « An Uncertain Past: Reflections on the History of Multiculturalism », TESL Talk, vol. 10, 1979.

ANNEXE A

PROVINCES ET TERRITOIRES SOUMIS À L'ENQUÊTE

POLITIQUE SUR LE MULTICULTURALISME ET LES RELATIONS RACIALES DANS L'ÉDUCATION AU CANADA

PROVINCES ET TERRITOIRES SOUMIS À L'ENQUÊTE

Colombie-Britannique
Alberta
Saskatchewan
Manitoba
Ontario
Québec
Nouvelle-Écosse
Nouveau-Brunswick
Terre-Neuve
Yukon et Territoires du Nord-Ouest

DOCUMENTS EXAMINÉS

Politique en matière de multiculturalisme
Politique en matière de relations raciales
Directives d'enseignement des langues
Rapports de comités et de groupes de travail
Programmes et documents connexes
Documents de travail
Propositions de programmes
Rapports de planification et de mise en oeuvre
Monographies

COLOMBIE-BRITANNIQUE

Fin des
années 1970- Introduction de services à domicile de conseillers et conseillères scolaires en multiculturalisme (Conseil scolaire de Vancouver (CSV))

1980 - CSV - Formation d'un Comité sur les relations raciales

1982 - VSB Race Relations Policy

1983 - CSV - Guidelines for Implementation of VSB Race Relations Policy

1985 - CSV - Review and Evaluation of Race Relations Programs

1986 - CSV - Document of District Activities (1982-1986), connexe au plan d'action en matière de relations raciales

1986 - CSV - Student Ethnic Survey

1988 - CSV - Survey of Equal Employment Opportunity Programs

1989 - CSV - Evaluation Report on the VSB's Race Relations Policy

ALBERTA

1983 - Province de l'Alberta - Formation du Comité consultatif sur la tolérance et la compréhension

1984 - Le Comité dépose son rapport final

1984 - Ministère de l'Éducation de l'Alberta - Formation de l'équipe du Native Education Project

1985 - Ministère de l'Éducation de l'Alberta - Promoting Tolerance, Understanding and Respect for Diversity: A Monograph for Educators

1987 - Ministère de l'Éducation de l'Alberta - Native Education in Alberta's Schools - Enoncé de principes sur l'enseignement aux autochtones

Alberta (suite) :

1987 - Ministère de l'Éducation de l'Alberta - Native Education in Alberta: Alberta Native People's Views on Native Education

1988 - Ministère de l'Éducation de l'Alberta - Language Education Policy for Alberta

SASKATCHEWAN

1984 - Conseil scolaire de Regina, Division n° 4 - Création d'un comité directeur pour l'établissement d'un programme d'action en matière de relations raciales et ethniques.

1985 - CSR4 - Ouverture d'un poste de superviseur de l'éducation interculturelle et des relations raciales et ethniques

1985 - CSR4 - Intercultural Education, Race and Ethnic Relations Policy

1985 - Rapport de la Commission des droits de la personne de la Saskatchewan sur l'équité dans l'éducation des autochtones de la Saskatchewan

1986 - CSR4 - Multiculturalism: Strategies and Changes for Regina Public Schools, Part A: Rationale, Literature Review, Findings; Part B: Recommendations

MANITOBA

1988 - Winnipeg - Division scolaire n° 1 - Formation du Groupe de travail sur les relations raciales

1988 - WDS1 - Multiculturalism in Education Policy

1989 - Rapport du Groupe de travail sur les relations raciales

ONTARIO

Dans le cadre des recherches sur les politiques et les programmes de multiculturalisme et de relations raciales, nous avons consulté :

. le gouvernement de l'Ontario

. le Conseil scolaire d'Ottawa

. le Conseil scolaire de Scarborough

. le Conseil scolaire de East York

. le Conseil scolaire des écoles catholiques de la région de York

. le Conseil scolaire de North York

. le Conseil scolaire de la région métropolitaine de Toronto

. le Conseil scolaire de Toronto

. le Conseil scolaire d'Etobicoke

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO

1977 - Politique sur les langues patrimoniales

1977 - Ministère de l'Éducation - Multiculturalism in Action

1980 - Ministère de l'Éducation - Race, Religion and Culture in Ontario School Materials

1984 - Ministère de l'Éducation - Circulaire 14 - Tous les textes doivent être écrits, édités et publiés au Canada par des Canadiens et Canadiennes

1986 - Ministère du Travail - Towards A Policy: Race and Ethnic Relations in the Education System

1986 - Policy Statement on Race Relations

Gouvernement de l'Ontario (suite) :

1986 - Congrès sur l'équité raciale et ethnoculturelle

1987 - The Development of a Policy on Race and Ethnocultural Equity. Rapport du Comité consultatif provincial sur les relations raciales

1988 - Ministère de l'Éducation - A Synopsis of Public Responses to the Report of the Provincial Advisory Committee on Race Relations (document de travail)

1989 - Guide des ressources favorables à l'équité raciale et ethnoculturelle : de la maternelle à la douzième année - Comité consultatif provincial (version préliminaire)

OTTAWA

1985 - Conseil scolaire d'Ottawa - An Implementation Planning Document for the Race and Ethnic Policy

CONSEIL SCOLAIRE DE LA RÉGION MÉTROPOLITAINE DE TORONTO

1982-1989 - Programmes de formation professionnelle en matière de relations raciales

1984 - Plan d'action en matière de multiculturalisme et de relations raciales et ethniques

1984 - Comité consultatif sur les relations raciales et ethniques

1989 - Préparation d'un document pour le programme d'études : It's About Me

1989 - Enquête sur les schémas d'orientation des élèves du secondaire

1989 - Évaluation du programme de formation professionnelle

CONSEIL SCOLAIRE DE TORONTO

1970-1989 - Enquêtes démographiques annuelles sur la population étudiante

1976 - Programme d'action en matière de multiculturalisme

1979 - Programme d'action en matière de relations raciales

1979 - Programme de langues patrimoniales

1984 - Évaluation du programme d'action en matière de relations raciales

1985 - Programme de formation professionnelle en relations raciales

1987 - Enquête sur les personnes issues de minorités visibles faisant partie du personnel permanent du Conseil

1987 - Enquête sur le pourcentage de personnes issues de minorités visibles qui posent leur candidature à des postes du Conseil scolaire

1987 - Évaluation de la mise en oeuvre du programme d'action en matière de relations raciales

1988 - Éducation des élèves de race noire dans les écoles de Toronto - Rapport final du Comité consultatif

CONSEIL SCOLAIRE D'ETOBICOKE

1981 - Camps multiculturels

1988 - Programme d'action en matière de relations raciales et ethniques

1988 - Directives de gestion des incidents à caractère racial ou ethnique

CONSEIL SCOLAIRE DE SCARBOROUGH

1970 - Programmes d'anglais langue seconde

1975 - Conseiller en relations avec la collectivité

1980 - Centre multiculturel

1981 - Comité des relations raciales et du multiculturalisme

1985 - Comité d'action consultatif

1987 - Race Relations, Ethnic Relations, and Multicultural Policy

CONSEIL SCOLAIRE DE EAST YORK

1987 - Multicultural, Ethnic and Race Relations Policy

CONSEIL SCOLAIRE DE NORTH YORK

1982 - Race and Ethnic Relations Policy and Procedures

1984 - A Plan for Addressing the Use of Literature that Contains Bias

1984 - Rapport intitulé Education of Black Children

1986 - The Role of the Reader in the Curriculum

1988 - The Role of the Reader in the Curriculum

1988 - Guidelines for Assessing Learning Materials

CONSEIL SCOLAIRE DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE LA RÉGION DE YORK

1985 - Multiculturalism and Race Relations - Policy, Procedures and Administrative Directives

1989 - Proposition d'instaurer un service d'évaluation bilingue ou dans la langue maternelle, un service de traduction, et des services communautaires pour les minorités linguistiques et culturelles.

QUÉBEC

Lois et documents indirectement reliés à l'éducation multiculturelle :

1977 - Charte de la langue française

1981 - Autant de façons d'être Québécois : plan d'action du Gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles

1982 - Charte québécoise des droits et libertés

Comités et documents relatifs à l'éducation multiculturelle :

1985 - Comité Chancy - L'école québécoise et les communautés culturelles

1987 - Conseil supérieur de l'éducation - Les défis éducatifs de la pluralité

1988 - Ministère de l'Éducation - Création d'un comité charge d'étudier les « milieux pluriethniques et milieux socio-économiques faibles »

MONTRÉAL

1971 - CEPGM (Commission des écoles protestantes du Grand Montréal)
Comité chargé d'étudier les problèmes des élèves de race noire

Montréal (suite) :

1973 - CEPGM - Comité spécial comprenant des représentants de la communauté noire

1975 - CEPGM - Comité spécial sur les pratiques relatives au personnel et, en particulier, sur les questions qui concernent les personnes issues de minorités raciales

1982 - CEPGM - Comité de lutte contre les préjugés raciaux et culturels

1984 - CECM - (Commission des écoles catholiques de Montreal) Politiques des services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises de la CECM

1986 - CECM - Orientations de la CECM en regard de l'éducation interculturelle

1986 - CEPGM - Création d'un groupe de travail après l'approbation du document « A Multicultural/Multiracial Approach to Education »

1987 - CEPGM - Enquêtes auprès des élèves

1987 - CEPGM - Mission Statements and Goals

1988 - CEPGM - Report of the Task Force on Multicultural/Multiracial Education

1990 - CECM - Le développement et la promotion des relations interculturelles et interethniques à la CECM : Plan d'action

NOUVELLE-ECOSSE

La Nouvelle-Écosse a instauré de nombreux conseils, comités, services et centres dans toute la province, mais elle ne dispose pas de politique provinciale de multiculturalisme ou de relations raciales. Les organismes énumérés ci-dessus s'occupent de multiculturalisme, de relations raciales, de questions ethniques et de question de droits de la personne et des problèmes des francophones et des autochtones.

Dernièrement, à la suite des incidents raciaux qui ont eu lieu à l'école secondaire de Cole Harbour, un comité a été créé pour étudier la possibilité d'élaborer un plan d'action. (Une importante initiative du ministère de l'Éducation a été annoncée à la fin de 1989).

NOUVEAU-BRUNSWICK

Le Nouveau-Brunswick a mis sur pied plusieurs comités toujours en activité, mais il ne dispose pas encore de politique sur les relations raciales et ethniques. Un comité travaille actuellement en ce sens.

TERRITOIRES DU NORD-OUEST

1989 - Rapport annuel - Ministère de l'Éducation des Territoires du Nord-Ouest

ANNEXE B

REPONDANTS

RÉPONDANTS

EDMONTON - ALBERTA

Nom	Organisme	Fonction
Angus McBeth	Min. de l'Éducation de l'Alberta	
Linda Youell	Min. de l'Éducation de l'Alberta	Adjointe spéciale - Programme aux élèves
Wally Lazaruk	Min. de l'Éducation de l'Alberta	Directeur adjoint
Judy Pelly	Min. de l'Éducation de l'Alberta	Conseillère - Native Education Project
Jim Brackenbury	Min. de l'Éducation de l'Alberta	Concepteur de programmes d'études
Carol Suddards	Conseil des écoles publiques d'Edmonton	
Fern Schmidt	Conseil des écoles publiques d'Edmonton	
Milt Halvorson	Conseil des écoles publiques d'Edmonton	Conseiller - Programme d'anglais langue seconde
Agnes Yu	Conseil des écoles publiques d'Edmonton	Services multilingues
Sheila Pritchard	Conseil des écoles publiques d'Edmonton	Ressources pédagogiques
Elizabeth Crump	Écoles catholiques d'Edmonton	Conseillère
Caterina Greco	Alberta Culture & Multicultural Assoc.	Conseillère

CALGARY (ALBERTA)

Nom	Organisme	Fonction
Roberta Allan	Institute of Multiculturalism	Conseillère
Dawne Clarke	Society for Prevention & Elimination of Discrimination & Stereotyping, Calgary	Présidente
Kas Mazarek	Université de Lethbridge	Professeur

VANCOUVER - COLOMBIE-BRITANNIQUE

Eric Wong	Équité en matière d'emploi et relations raciales, Ville de Vancouver	Directeur
Indira Menat	Min. de l'Éducation	Conseillère en multiculturalisme
June Chan	Conseil scolaire de Surrey	Multiculturalisme et relations raciales
Nora Greenway	BCTF Program Against Racism	Coordonnatrice
Hein Wei	Commission canadienne des droits de la personne, div. de la C.-B.	Commissaire
Charles Ungerleider	Univ. de la C.-B., Faculté d'Éducation	Professeur
Kogila Moodley	Univ. de la C.-B., Faculté d'Éducation	Professeur

Vancouver (suite) :

Nom	Organisme	Fonction
Aziz Kaki	Comité pour la justice raciale	Président
Andrew Krawcyzk	Conseil scolaire de Vancouver	Préposé aux relations raciales
June Beynon	Conseil scolaire de Vancouver	Préposée au multiculturalisme
Lorna Williams	Conseil scolaire de Vancouver	Préposée à l'éducation des autochtones
Jerry Arishoff	Plains Indian Survival School	Directeur
MANITOBA		
David Cborne	Division scolaire de Winnipeg	Directeur adjoint, Groupe de travail sur les relations raciales
TERRE-NEUVE		
Anne Marie Carew	École centralisée Avalon	Coordonnatrice, Programme d'anglais langue seconde
Frank McGraw	Conseil des écoles catholiques	

TERRITOIRES DU NORD-OUEST

Nom	Organisme	Fonction
Malcolm Farrow	Min. de l'Éducation	Directeur, Opérations, formation et développement

QUÉBEC

Éric Mansfield	Comm. des écoles protestantes du Grand Montréal	Préposé aux relations multiculturelles
C. Milligan	Univ. McGill, Faculté d'Éducation	Professeur
Robert Attar	Commission des écoles catholiques de Montréal	Directeur, Relations interculturelles

NOUVELLE-ÉCOSSE

Janis Jones-Darrell	Educational Consulting and Research	Conseillère
Glenda Redden	Gouvernement de la N.-E., min. de l'Éducation, Services multiculturels	Conseillère
Marie Battiste	Conseil scolaire Eskasoni	Directrice
Fred Wien	Univ. Dalhousie, École des sciences sociales Conseil scolaire du Cap-Breton, Centre de formation en cours d'emploi	

NOUVEAU-BRUNSWICK

Nom	Organisme	Fonction
Beverly McDonnal	Gouvernement du N.-B., min. du Travail, Affaires multiculturelles et Immigration	
R. McCallum	Conseil scolaire de Moncton	

SASKATCHEWAN

Fred Wreniham	Gouvernement de la Saskatchewan, min. de l'Éducation	
J. Hubert	Conseil scolaire de Regina	Surintendant
A. Martin	Gouvernement de la Saskatchewan, min. du la Culture et Récréation	

ALBERTA

Angus McBeth	Ministère de l'Éducation de l'Alberta	

TORONTO

Nom	Organisme	Fonction
Alok Mukejee	Conseil scolaire de Toronto	Conseiller en relations raciales
Harry Lalla	Conseil scolaire de Toronto	Spécialiste en relations raciales et en multiculturalisme
Enid Lee	Conseil scolaire de North York	Conseillère en relations raciales et ethniques
Kamala Jean Gopie	Conseil scolaire de North York	Spécialiste en multiculturalisme et en relations raciales
Smita Gupta	Conseil scolaire de North York	Superviseur, Services multiculturels
Madge Logan	Conseil scolaire de North York	Directrice
Randy Atkins	Conseil scolaire d'Etobicoke	Conseiller en relations raciales et ethniques
Ken Ramphal	Conseil scolaire de East York	Conseiller en relations raciales et ethniques
Jane Gibson	Conseil scolaire de East York	Conseiller en relations raciales et ethniques
Inez Elliston	Conseil scolaire de Scarborough	Conseiller en relations raciales et ethniques

Toronto (suite):

Nom	Organisme	Fonction
Helene Ijaz	Conseil scolaire des écoles catholiques de la région de York	Coordonnatrice, Affaires multiculturelles
Hugh McKewan	Ministère de l'Éducation de l'Ontario	Responsable de l'éducation
Ahmed Ijaz	Ministère de l'Education de l'Ontario	Responsable de l'éducation
Donna Elliot	Ontario Women's Directorate	
OTTAWA		
	Centre des droits de la personne, Ottawa	
Bob Harison	Conseil scolaire d'Ottawa	Conseiller en relations raciales
THUNDER BAY		
Karen Peterson	Multicultural Assoc., Thunder Bay	Coordonnatrice